*СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ*

И.В.ДУБРОВИНА, Е.Е.ДАНИЛОВА,A.M. ПРИХОЖАН

ПСИХОЛОГИЯ

УЧЕБНИК

Под редакциейИ.В.Дубровиной

Допущено

Министерством образования Российской Федерации в качестве учебника для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования

8-е издание, стереотипное

ACADEMA

Москва

Издательский центр «Академия»

2010

УДК 159.9(075.32) ББК 883я 723 Д 797

Авторы:

И. В.Дубровина - в части первой разд. II, 111, VI, темы I, 3 разд. V; Е. Е.Данилова - часть вторая; Л. М. Прихожан - в части первой разд. 1, IV, тема 2 разд. V

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор В. Э. Чудновскии; Ученый совет Психологического института РАО

Дубровина И.В.

Д 797 Психология : учебник для студ. сред.проф. учеб. заведе­ний / И. В.Дубровина, Е. Е.Данилова, А. М. Прихожан ; под ред. И. В.Дубровиной. — 8-е изд., стер. — М. : Изда­тельский центр «Академия», 2010. — 464 с. ISBN 978-5-7695-6709-4

В учебнике в соответствии с программой курса раскрываются основы обшей психологии, включая вопросы истории психологии, психологии развития, социальной психологии. Особое внимание в нем уделяется психологии младшего школьника, даются практи­ческие рекомендации по психологическому развитию детей.

Для студентов средних педагогических учебных заведений. Может быть полезен педагогам, родителям, студентам высших педагогических и психологических учебных заведений.

УДК 159.9(075.32) ББК 883я723

Оригинал-макет данного издания является собственностью Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом без согласия правообладателя запрещается

© Дубровина И. В., Данилова Е.Е., Прихожан A.M., 1999

© Образовательно-издательский центр Академия», 2006

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2006

ISBN 978-5-7695-6709-4

ОТ АВТОРОВ

Предлагаемая вниманию читателей книга представляет собой учебник по курсу «Психоло­гия» и предназначена прежде всего для студен­тов факультетов начальных классов средних спе­циальных учебных заведений педагогического профиля.

Учебник состоит из двух частей. В первой рас­крываются основные понятия и закономерно­сти, составляющие содержание общей, возраст­ной и социальной психологии, даются некото­рые сведения из истории психологии.

Авторы стремились изложить материал таким образом, чтобы полученные знания оказались практически полезными для будущих учителей начальной школы и они сумели использовать их впоследствии в работе со своими учениками. По­этому в большинстве разделов помимо общих сведений представлен материал по развитию де­тей в младшем школьном возрасте. В результате студенты имеют возможность сопоставить общие закономерности развития того или иного психи­ческого процесса с тем, как подобный процесс развивается у учащихся начальных классов, а это, в свою очередь, поможет им лучше понять место и роль возраста в общем психическом развитии ребенка.

Вторая часть книги посвящена особенностям психического развития детей в младшем школь­ном возрасте. Здесь рассматриваются вопросы фи­зического, психического и психофизиологичес­кого развития детей, их подготовленности к обу­чению в школе, анализируются своеобразие и ценность младшего школьного возраста как эта­па развития. Особое внимание уделяется форми­рованию произвольного поведения, развитию моторики, вопросам общения младших школьни­ков со сверстниками и взрослыми, а также роли учителя в становлении межличностных отноше­ний и формировании личности младших школь­ников. 3

Подробно рассматриваются наиболее типич­ные случаи поведения так называемых трудных детей, особенности их развития.

Даются практические рекомендации по пси­хологическому развитию детей.

Часть первая

ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Раздел I. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ

Тема 1

ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Что изучает психология.

Предыстория научной психологии.

Возникновение научной психологии.

Основные направления западной психологии.

Развитие отечественной психологии.

Отрасли психологии.

Психология теоретическая и практическая.

1.1.Что изучает психология

Слово «психология» образовано из двух греческих: «psyche»-душа и «logos»-слово, учение. Оно имеет два значения: психология как наука и психология как сово­купность особенностей характера, внутренний мир чело­века. Именно во втором смысле мы говорим о психологии того или иного человека, группы людей, даже животных, особенно наших домашних кошек и собак.

Такое понимание легло в основу житейской, «бытовой» психологии, которая обобщает и закрепляет опыт многих поколений людей, наш собственный жизненный опыт. Она лежит в основе нашего представления об окружающих нас людях, о самих себе, о причинах поступков, мотивах пове­дения, успехах и неудачах. Всякий человек, даже никогда специально не изучавший психологию, постоянно объясняет

свои собственные поступки, слова и поведение других лю­дей. И эти объяснения основываются на его представлениях о мотивах поведения, мыслях, чувствах, ощущениях, эмо­циях. Без этого нормальная жизнь людей невозможна.

Житейские представления о психологии находят свое выражение и в житейской мудрости, и в привычных ус­тойчивых взглядах, убеждениях. Они отражены во многих народных пословицах, поговорках: «В тихом омуте черти водятся», «Доброе слово и кошке приятно», «Скупой пла­тит дважды», «На сердитых воду возят», «Нравом хорош, да норовом негож». Очевидно, что эти пословицы отража­ют серьезное знание человеческой психологии. Настоящи­ми знатоками психологии являются, конечно, писатели, поэты, художники, актеры люди искусства, открываю­щие в своих произведениях невероятные глубины челове­ческой души. И житейская психология, и произведения искусства во многом опережают, во многом помогают, но в чем-то и отстают от психологии как науки.

Предмет любой науки составляют те вопросы, которые она ставит по отношению к окружающему миру, человеку. Научная психология схожа сжитейской, но есть между ними и существенные различия. Они сходны в том, что ставят перед собой одни и те же вопросы: чем определяет­ся тот или иной поступок человека? Как мы мыслим? По­чему иногда, рассматривая что-то, мы не видим главного? Почему один школьник лучше решает задачи, а другой лучше рисует? Почему у кого-то много друзей, а у кого- то, кто вроде бы ничуть не хуже, их совсем нет? Но отве­чают на эти вопросы житейская и научная психология иногда одинаково, а иногда по-разному. Например, на воп­рос, почему один ученик лучше решает задачи, а другой лучше рисует, и научная, и житейская психология дают один ответ: у этих детей разные способности. Но при этом житейская психология основывается на том, что человек рождается с теми или иными способностями, все зависит от «природы»: «Уж таким уродился». Научная психология, говоря о различиях в способностях людей, не отрицает роли природных, врожденных задатков. Однако основное зна­чение в достижении успехов в рисовании, пении, матема­тике, спорте и т.д. с научной точки зрения имеет сама деятельность. Именно в самой деятельности развиваются способности человека. Подробнее об этом вы узнаете, ког­да будете изучать тему «Способности». Сейчас нам важно подчеркнуть, что «бытовое», житейское объяснение осно­вывается на том, что воспринимается непосредственно: отец и мать хорошо рисуют, значит, и ребенок хорошо рисует.

6

Но при таком подходе многое не учитывается. В ча­стности, то, что в доме, где родители рисуют, ребенок раньше приобщается к этому виду искусства, имеет боль­ше возможностей видеть рисунки других, больше возмож­ностей для сравнения и т.п. Научные выводы, основы­ваясь на тщательных, скрупулезных исследованиях, выя­вляют то, что лежит за внешними, непосредственно вос­принимаемыми явлениями, выясняет их глубинные при­чины.

Отличие научной психологии отжитейской - в том, как, на основе чего делаются заключения и выводы. В жи­тейской психологии они строятся на наблюдениях, сте­реотипных (шаблонных, трафаретных), взглядах, убежде­ниях. Из-за этого они часто отрывочны, случайны, доста­точно косны, нередко противоречат друг другу. Научная психология базируется на строгих, полученных в ходе спе­циальных исследований и неоднократно проверенных фак­тах, которые логически систематизируются и объясняют­ся в специальных научных теориях.

Используя суждения житейской психологии, мы обыч­но легко примиряемся с противоречиями, а часто и не замечаем их. Для ученого выявившееся противоречие меж­ду фактами или между тем или иным фактом и теорией важный вопрос для дальнейшего исследования. Теория позволяет выдвигать предположения, строить гипотезы о все более сложных, все более скрытых от непосредствен­ного наблюдения фактах и тем самым все глубже позна­вать психику человека и животных.

Психика - способность мозга получать информацию об окружающей действительности, создавать образ объектив­ного мира и регулировать на этой основе собственное по­ведение и деятельность. Работа психики осуществляется только в процессе активной деятельности человека, жи­вотного. Активная деятельность важнейшее условие раз­вития психики, т.е. ее совершенствования, усложнения, углубления.

Активное отражение действительности - важнейшее свойство дифференцированного, обладающего многоуров­невыми связями между различными отделами высокоор­ганизованного мозга. Оно присуще и животным, и челове­ку. Чем сложнее, чем сформированней мозг, тем больши­ми способностями обладает психика, тем более она развита.

7

Наиболее высокого, полного уровня развития психика достигает у человека.

Психика человека включает все, что он ощущает, вос­принимает, думает, помнит, чувствует, все его привыч­ки, его индивидуальность, то, как, с помощью каких средств, каких, по выражению психологов, механизмов он это делает.

Психика дает возможность не только достаточно точно отражать особенности окружающего мира, она позволяет предвидеть, предугадывать то, что будет в дальнейшем. Такая опережающая функция психической деятельности, конечно, в наибольшей степени характерна для человека. Благодаря этому мы можем представить то, что случится через некоторое время, можем строить планы, ставить цели, мечтать. Она позволяет нам, например, заранее под­готовиться к какому-либо сложному событию. Например, если вам не хочется делать уроки или готовиться к экзаме­ну, очень полезно представить себе свое будущее эмоцио­нальное состояние. Что вы будете чувствовать, когда вас вызовут, а вы не сможете сказать ни слова. Что будете ис­пытывать, когда вас будут спрашивать о результатах экза­мена. Такое «эмоциональное предвосхищение», как пра­вило, позволяет преодолеть лень и начать заниматься.

Психика имеет индивидуальный характер. Психические особенности образуют индивидуальность, и все воздей­ствия преломляются через индивидуальные особенности. Вы сами, наверное, неоднократно наблюдали, как одно и то же событие одного человека волнует, а другого остав­ляет безразличным. Видели, как при нападении на хозяи­на одна собака начинает его защищать, а другая прячет­ся за него.

Изучение сущности и закономерностей развития психики человека и животных и составляет предмет научной психо­логии.

В этом учебном курсе мы будем говорить о психологии человека. Исследованием психики животных занимается специальная отрасль психологии зоопсихология.

Психология изучает психические явления: психические процессы, психические состояния и психические свойства.

Психические процессы описывают три основные сторо­ны душевной жизни человека: познание, чувство и волю. Соответственно в психических процессах выделяются по­знавательные процессы, чувства и воля. К познаватель­ным процессам относятся ощущение, восприятие, память,мышление, воображение, с помощью которых мы узна­ем, постигаем мир и самого себя.

8

Особое место среди по­знавательных процессов занимает внимание, которое при­сутствует во всех процессах и позволяет сконцентрировать­ся, сосредоточиться на чем-либо.

Чувства, эмоции отражают переживание человеком сво­его отношения к явлениям окружающего мира, событиям своей внутренней жизни, определяют то, насколько они важны именно для него, для его жизни, т.е. устанавлива­ют личностную значимость того или иного события.

Воля, произвольность обеспечивает сознательную регу­ляцию поведения, возможность действовать по сознатель­но поставленной цели, принятому намерению.

В понятии «психические процессы» подчеркиваются прежде всего динамичность, пластичность, изменчивость, непрерывность психической деятельности.

Психические состояния - относительно устойчивые пси­хические явления. К психическим состояниям относятся бодрость, утомление, скука, радость, тревога, апатия и др. Хотя психические состояния, как и другие явления пси­хики, отражают воздействие на человека определенных событий внешней и внутренней жизни, он, как правило, осознает лишь само это состояние, а то, что его вызвало, либо вообще не представляет, либо представляет неотчет­ливо.

Психические свойства - наиболее устойчивые и суще­ственные особенности, отличающие человека или группу людей от других. К психическим свойствам относятся осо­бенности личности человека, его направленность, качества личности, черты характера, темперамент, способности.

Психические процессы, психические состояния и пси­хические свойства не существуют отдельно друг от друга, они взаимодействуют и могут переходить друг в друга. На­пример, любопытство как выражение познавательного процесса, может переходить в состояние интереса и за­крепляться в таком качестве личности, как любознатель­ность.

Единство всех сторон психической жизни человека слу­жит основанием для его активности. Активность - общее свойство живых организмов, основное условие их суще­ствования. Жить значит быть активным, действовать. Именно активность позволяет живому существу поддер­живать жизненно важные для него связи со средой, она служит основой развития и саморазвития.

9

Активность обеспечивает поведение человека - его вза­имодействие с окружающей средой, обусловливаемое вне­шними (среда) и внутренними (потребности, мотивы) условиями. Поведение может быть в разной степени осоз­нано человеком, определяться сознательно поставленны­ми целями или осуществляться по непосредственному желанию, чувству, т.е. быть импульсивным.

Важнейшей формой человеческой активности является деятельность. Деятельность - сознательно регулируемая активность, направленная на познание и преобразование внешнего мира и самого человека. Основные виды дея­тельности человека игра, учение, труд, творчество. Имен­но в деятельности формируются основные свойства лич­ности, развиваются ее способности. Изучая психику чело­века, психология уделяет особое внимание различным видам человеческой деятельности, тому, как в ней прояв­ляется, формируется и развивается человек.

Итак, психология наука, которая изучает психику. Пси­хика человека обеспечивает внутреннюю регуляцию его ак­тивности, выражающуюся в его поведении и деятельности.

1.2. Предыстория научной психологии

Когда говорят о научной психологии, всегда отмечают, что она имеет короткую историю и длительное, богатое прошлое. Официальную историю научной психологии при­нято отсчитывать с 70-х годов XIX в. Однако вопросы о природе человека, о том, что отличает его от других жи­вых существ, волновали людей с самого начала истории человечества.

Первоначально возникло представление о том, что в теле человека существует нечто, позволяющее ему пони­мать то, что он видит и слышит, дает ему возможность думать и чувствовать, добиваться намеченной цели, вла­деть собой. Так возникло представление о душе, которую часто изображали в виде крылатого существа. Душа неза­висима от тела, она может жить собственной жизнью, например, пока человек спит. Душу связывали с дыхани­ем, которое исчезало у мертвого человека. Считалось, что душа покидает человека вместе с последним дыханием. Это представление отразилось в мифах разных народов и во взглядах древних философов.

Древнегреческие философы представляли душу как не­что, похожее на пламя или движение воздуха. Душа от­ дельного человека лишь слабый отпечаток мировой души - Космоса.

10

Душа основа идей древнегреческих философов Гераклита (ок. 544-483 до н.э.),Демокрита (ок. 460 - ок. 371 до н.э.),Платона (428-348 до н.э.),Аристотеля (384 322 до н.э.) и др.

Психология возникла как наука о душе, и в дальней­шем в течение многих веков психологическое знание на­капливалось в рамках философской мысли. Одним из глав­ных вопросов, который волновал философов, размышляв­ших над сущностью человеческой, была проблема связи души и тела. Очень долго господствовала точка зрения, что природа души и тела совершенно различна, а их взаи­моотношения подобны связям между кукловодом (душой) и куклой (телом), т.е. считалось, что душа может оказы­вать влияние на тело, но не наоборот.

Французский философР.Декарт (1596 1650) также считал, что душа и тело имеют разную природу и действу­ют по разным законам. Тело, по мнению Декарта, матери­ально и действует по законам механики. Душа же немате­риальна, и ее главное свойство способность мыслить, помнить и чувствовать. Однако не только душа может вли­ять на тело, но и тело может воздействовать на душу.

В XVII-XVIII вв. благодаря бурному развитию естествен­ных наук вместо понятия «душа» в науке появилось поня­тие «сознание». Психология стала наукой о сознании. Со­знание включало мысли человека, его чувства, потребно­сти, желания - все то, что человек находит, думая о себе, обращая взгляд внутрь себя.

Отсюда возник очень важный вопрос,как, под влияни­ем чего формируется сознание человека. Предполагалось, что все, существующее во внешнем мире, воздействует на орга­ны чувств, благодаря чему возникают ощущения. Ощуще­ния могут сочетаться между собой с помощью цепочки ассоциаций. Это направление получило название ассоцианизма.

Соответственно понималось и развитие человека. Извест­ный английский философДж. Локк (1632 1704), считав­ший, что «в сознании нет ничего, чего не было бы в ощу­щениях», рассматривал сознание ребенка при рождении какtabularasa чистую доску, на которой жизнь оставля­ет свои письмена. Эта идея Дж. Локка получила значитель­ное отражение в разнообразных психологических и педа­гогических теориях, основывающихся на представлении о ведущей роли внешних воздействий, воздействий средыдля развития и воспитания человека. Поэтому Дж. Локк придавал большое значение воспитанию, в том числе фор­мированию положительного отношения к хорошим поступ­кам и отрицательного к плохим.

11

1.3. Возникновение научной психологии

В течение тысячелетий философская мысль ставила и решала психологические проблемы, давала свои ответы на вопросы о сущности человека, о его мышлении, чувствах. Однако эти ответы были чисто теоретическими. В XIX в. раз­витие научной мысли во многих отраслях привело к пони­манию ценности знания, полученного эксперименталь­ным, опытным путем. Так развивались, например, физи­ка, химия. Наибольшее значение для возникновения психологии как экспериментальной науки имело разви­тие физиологии.

Историю научной психологии принято считать с 1879 г. - года открытия немецким физиологомВ. Вундтом (1832 1920) в Лейпциге первой в мире экспериментальной пси­хологической лаборатории. Психология стала экспери­ментальной наукой.

В. Вундт, Э.Титченер (1867-1927) и др. считали, что для изучения сознания необходимо расчленить это слож­ное явление на отдельные элементы ощущения, образы и чувства и выявлять структурные отношения между ними. Теория, разрабатываемая ими, получила поэтому назва­ние структурализма.

Представителей другого направления функционализ­маинтересовал прежде всего вопрос, как действует, как функционирует психика. Наиболее яркими предста­вителями этого направления былиФ. Гальтон (1822 1911), У.Джеймс (1842 1911), Д. Дьюи (1859 1952). Функ­ционалисты основывались на эволюционной теории Ч. Дарвина и считали, что роль сознания - в приспособле­нии человека к окружающему миру. Поэтому главное для психологов понять функцию сознания, то, как оно по­могает человеку приспосабливаться к окружающему миру, решать жизненные задачи. Функционалисты много вни­мания уделяли практическому применению психологии, в том числе и в практике обучения. Они стали писать книги специально для педагогов.

Так, У. Джеймса очень интересовали привычки, он счи­тал, что они имеют большое значение для развития. В своей книге для учителей он подчеркивал, что вся наша жизнь слагается из конкретных привычек - практических, эмо­циональных, умственных.

12

А потому главные усилия учите­ля должны быть направлены на то, чтобы выработать у ребенка именно те привычки, которые в дальнейшей жизни принесут ему наибольшую пользу. Люди воспитываются для действия, материалом же, из которого действия со­стоят, служат привычки[[1]](#footnote-2).

Огромный вклад У. Джеймс внес в психологию эмо­ций, ему принадлежат также первые исследования само­сознания и самооценки, в частности, знаменитая форму­ла самоуважения как отношения успеха, которого дости­гает человек, к его притязаниям.

успех

Самоуважение=\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Притязания

Для учителей, воспитателей писали свои книги и дру­гие представители функционализма. Так, американский психолог Д. Дьюи (1859- 1952) посвятил свою книгу про­блемам развития мышления. В предисловии к ней отме­чал, что школы обременены множеством предметов, из которых каждый, в свою очередь, представляет массу ма­териалов и принципов. Задача преподавателей усложни­лась благодаря тому, что они убедились в необходимости иметь дело с индивидуальностью каждого ученика, а не с их массой.

И структурализм и функционализм занимались изуче­нием явлений, доступных осознанию.

Одновременно в конце XIX - начале XX в. было пред­принято множество попыток создать физиологическую психологию, изучить психологические явления физиоло­гическими методами. Однако эти попытки во многом ока­зались неудачными, поскольку точные, однозначные, объективные физиологические показатели трудно было соотнести с субъективными, психологическими - расплыв­чатыми, изменчивыми, противоречивыми. Это заставило многих ученых сомневаться в возможности научного изу­чения психологических явлений.

В результате психология разделилась на два направления. Одно с помощью точных научных методов пыталось изу­чить такие относительно простые психологические про

13

цессы, как ощущение и восприятие. Второе рассматрива­ло высшие психические процессы память, мышление, которые такими способами изучены быть не могли. Для этих целей был создан особый метод исследованияинт­роспекция (от лат.introspectare- смотреть внутрь), т.е. на­блюдения человека за тем, как действует его психика и субъективное описание этого.

Подобная ситуация привела к кризису психологии как науки. В начале XX в. возникли два направления, совер­шившие переворот в психологической науке. Одно из этих направлений бихевиоризм обратилось к изучению внеш­него поведения, другое психоанализ к изучению бессоз­нательных процессов.

1.4. Основные направления западной психологии

Бихевиоризм. Название этого направления происходит от английского словаbehavior поведение. Его разраба­тывали американские психологи Э.Л. Торндайк (1874 1949), Дж. Уотсон (1878 1958) и др. На развитие бихеви­оризма громадное влияние оказало учение русских уче­ных И.П. Павлова и В.М. Бехтерева о природе рефлексов.

Ученые-бихевиористы считали, что сознание челове­ка, его мысли, чувства, переживания слишком субъек­тивны и не могут быть зарегистрированы объективными средствами, потому они не подлежат исследованию. Изу­чать можно лишь то, что можно точно наблюдать в пове­дении и фиксировать. Психология стала пониматься ими как наука о поведении.

Основная схема поведения была описана бихевиористами в символах«S-R: стимул-реакция». Под стимулом понимается любое воздействие на организм, под реакци­ей любое ответное действие. Чаше всего поведение оп­ределяется сложной совокупностью стимулов, которые определяются как окружающая среда, или ситуация. Реак­ция также может быть простой (например, отдергивание руки от огня) и сложной. К сложным реакциям относятся все формы человеческой деятельности, которые содержат какое-либо действие (например, прием пищи, написание текста, игра). Речь человека, как внешняя (вслух), так и внутренняя (про себя), также относилась ими к реакциям.

Такой подход исключал принципиальную разницу меж­ду психологией животных и человека. Недаром в работах психологов этого направления до настоящего времени дан­ные, полученные на животных, непосредственно пе­реносятся на человека.

14

В дальнейшем исследователи, развивавшие идеи бихеви­оризма, признали, что формула «S-R: стимул - реакция» не может полностью описать поведение и деятельность, при­чем не только у человека, но и у животных. Существует множество факторов, влияющих на них. Между стимулом и реакцией, считают современные психологи-бихевиористы, у человека имеется промежуточный механизм - познава­тельные процессы: мышление, память, воображение. Эти идеи легли в основу необихевиоризма, основными пред­ставителями которого являются Э.Толмен (1886-1959), К. Халл (1884- 1953), Б. Скиннер (1904-1990) и др.

Центральными для психологии бихевиоризма и необи­хевиоризма на протяжении всей его истории были вопро­сы научения, т.е. того, каков процесс приобретения инди­видуального опыта и каковы условия достижения наилуч­ших результатов. Недаром одно из современных течений бихевиоризма так и называется теория социального на­учения. Его основатель А. Бандура (р. 1925) считает, что научение у человека может происходить двумя основными путями: 1)прямым; непосредственным подкреплением; 2) подкреплением косвенного, когда он наблюдает за по­ведением других людей и того, к чему может вести такое поведение.

Бихевиоризму и школе социального научения психо­логия обязана наличием множества четких, проверяемых фактов, тонкими экспериментальными приемами. Во мно­гом благодаря этим направлениям психология стала объек­тивной наукой, использующей точные методы выявления и измерения изучаемых явлений.

Критика бихевиоризма связана с механистическим взглядом его представителей на человеческую психику, игнорированием собственно психических явлений воли, эмоций, потребностей человека, его активности и выте­кающими отсюда представлениями о жесткой детермини­рованности, обусловленности поведения и развития чело­века внешними обстоятельствами.

Психоанализ. Основателем этого направления стал ав­стрийский психиатр и психолог 3. Фрейд (1856-1939).

3. Фрейд был врачом, и первоначально психоанализ воз­ник как метод лечения неврозов. 3. Фрейд обратил внима­ние, что невротические болезни взрослых часто вызваны психическими травмами, полученными в детском возрас­те

15

и связанными с реальными или воображаемыми сек­суальными домогательствами со стороны близких взрос­лых противоположного пола (например, отца, брата, дяди). Подобные травмы вызывали у своих носителей тяжелые переживания, осознание которых могло оказаться невы­носимым для ребенка. Поэтому травмирующие воспоми­нания изгоняются, вытесняются из сознания, причем происходит это без какого-либо участия сознания челове­ка, бессознательно. Однако они не исчезают, а продолжа­ют существовать, но существовать неосознанно. Более того, они становятся активной силой, влияющей на поведение, мотивирующей его. Наличие таких неосознанных пережи­ваний и мотивов вызывало, считал 3. Фрейд, невротичес­кие симптомы заболеваний во взрослом возрасте. 3. Фрейд и его коллеги заметили, что симптомы заболеваний исче­зают, когда пациент отреагирует это воспоминание, т.е. вспомнит и как бы вновь переживет травмирующее собы­тие. Обращение к детскому опыту для понимания пережи­ваний взрослого человека было важнейшим открытием 3. Фрейда.

Для лечения заболеваний такого типа 3. Фрейд и его коллеги использовали разные методы, например гипноз. Однако наиболее эффективным оказался изобретенный 3. Фрейдом метод свободных ассоциаций. При использо­вании этого метода пациент лежит на кушетке, а врач побуждает говорить все, что тому придет в голову, не ду­мая о том, насколько это глупо, мелко или неприлично, как он может выглядеть в глазах врача. Поскольку причина невротических симптомов скрыта в сфере бессознательно­го, и сам пациент даже не подозревает, что именно вы­теснено, то врач должен уметь распознавать в словах па­циента эти скрытые симптомы и помочь отреагировать вытесненные переживания. При этом вытесненный мате­риал осознается с трудом. Такое осознание может сопро­вождаться резким сопротивлением со стороны пациента.

Именно этот метод и получил название психоанализа. В дальнейшем к нему присоединилось также толкование сновидений, содержание которых, по мнению 3. Фрейда, позволяет открыть неосознанные проблемы человека, а в дальнейшем все то, что он назвал «психопатологией обы­денной жизни» всевозможные ошибки, оговорки, забы­вание того, что надо было сделать или взять с собой, а также шутки. Все это, считал 3. Фрейд, не случайность, а проявление бессознательного. Влияние бессознательного

16

проявляется и в творчестве человека. Так психоанализ был перенесен из медицины на понимание того, как работает психика человека в норме.

В итоге психоанализ превратился в психологическую теорию, а затем и в одно из направлений философии. Пред­ставление о том, что поведение человека определяется не только сознательными, но и бессознательными мотива­ми, желаниями, переживаниями, возникшими в резуль­тате либо подавления, вытеснения, либо недопущения в сознание определенных переживаний, влечений, мотивов, произвело подлинный переворот в представлениях о чело­веческой психике и является в настоящее время общепри­знанным.

Характеризуя значение этого переворота, один из био­графов 3. Фрейда поясняет: «Коперник переместил челове­чество из центра мира на его окраину, Дарвин заставил признать свое родство с животными, а Фрейд доказал, что рассудок не является хозяином в собственном доме». Подобную оценку разделяют многие авторы, рассматри­вавшие роль психоанализа в развитии не только науки, но и культуры всего общественного сознания в XX в.

Какие же переживания, желания, мотивы вытесняют­ся? Почему возникает вытеснение? 3. Фрейд пришел к выводу, что это происходит потому, что они не соответ­ствуют существующим тем культурным нормам, представ­лениям, которые ценны для самого человека и его окру­жения. Прежде всего, считал 3. Фрейд, это относится к переживаниям и мотивам сексуального характера. Именно сексуальное содержание, по 3. Фрейду, скрыто в симво­лах сна, в оговорках и шутках (отсюда известное выраже­ние «оговорка по 3.Фрейду»).

3. Фрейд исходил из того, что существуют две основ­ные мотивационные силы, направляющие всю жизнь че­ловеческого организма. Это инстинкты жизни и инстинк­ты смерти. К первому относится сексуальность (или более широко - эрос). Ко второму - деструктивные, разруши­тельные силы, которые могут быть направлены вовне (аг­рессия, ненависть) и внутрь себя (мазохизм, самоубий­ство). Эти две тенденции управляют психической энерги­ей, причем источник энергии у каждого инстинкта свой. Психическая энергия, связанная с инстинктом жизни,

17

получила название либидо (от лат.libido - желание, влече­ние). Психическая энергия, связанная с инстинктом смер­ти, названия не имеет. Инстинкт жизни и инстинкт смер­ти находятся в постоянном конфликте, противоборстве.

Представление о связи инстинкта жизни с сексуальны­ми влечениями привело 3. Фрейда к идее о том, что сек­суальность человека не проявляется после наступления по­ловой зрелости, он рождается с ней, и именно она явля­ется движущей силой развития человека. При этом 3. Фрейд не сводил сексуальность к половому акту. Он понимал ее гораздо шире как получение удовольствия от различных частей тела. Человек рождается со стремлением удовлетво­рить инстинктивные желания. Он руководствуется прин­ципом, который 3. Фрейд назвал принципом удовольствия. Однако в дальнейшем этот принцип вступает в конфликт с требованиями реальности, включающими в себя адапта­цию к требованиям общества, сознательные стороны пси­хической жизни. Очень рано ребенок научается сдержи­вать свои непосредственные желания и вести себя в соот­ветствии с требованиями. В процессе развития он посте­пенно переходит от принципа удовольствия к принципу реальности. Вытесняются, таким образом, те желания, те импульсы, которые не соответствуют принципу реальнос­ти и осуждаются окружающими, т.е. сексуальные.

Психика, с точки зрения 3. Фрейда, состоит из трех частей: ид, эго исупер-эго, или Оно, Я исверх-Я. «Ид», или «Оно», - наиболее примитивная и недоступная сознанию часть психической жизни. Именно здесь находятся инстинк­ты (и сексуальный, и агрессивный). 3. Фрейд сравнивает его с кипящим котлом, в котором заключены мощней­шие силы: «Ид не знает ценностей, добра и зла, не знает морали»'. Поэтому «оно» действует только в соответствии с принципом наслаждения и не считается с реальностью.

В отличие от ид эго, или «Я», руководствуется принци­пом реальности, служа своеобразным посредником между ид и внешним миром. Эго сдерживает импульсы, идущие от ид, находит косвенные, окольные пути их удовлетворе­ния. Эго («Я») тесно связано с ид («Оно»), оно получает из него энергию и служит удовлетворению идущих от ид стремлений, влечений. 3. Фрейд пишет, что «Я» в отноше­ние к «Оно» «похоже на всадника, который должен обуз­дать

18

превосходящего его по силе коня; разница в том, что всадник пытается это сделать собственными силами, а „Я"- заимствованными. Если всадник не хочет расстаться с ко нем, то ему не остается ничего другого, как вести коня туда, куда конь хочет; так и „Я" превращает волю „Оно" в действие, как будто бы это была его собственная воля». Однако для того чтобы лошадь не сбросила и не растоптала всадника, он должен контролировать и направлять ее движение. Поэтому эго должно направлять и контролировать импульсы, идущие от ид.

Супер-эго, или сверх-Я развивается из эго в процессе усвоения ребенком тех норм поведения и ценностей, ко торые воспитывают у него родители. Три основные функции супер-эго - нравственное сознание, формирование идеалов и самонаблюдение. После того как супер-эго сформировалось, функции контроля за поведением ребенка; которые изначально осуществлялись родителями, начинает осуществлять ребенок самостоятельно. Предвестники супер-эго возникают уже на втором году жизни. Однако окончательное образование супер-эго 3. Фрейд связывал с преодолением так называемого Эдипова комплекс Эдип герой древнегреческой мифологии, который yбивает отца (не зная, что это его отец) и женится на собственной матери (не зная, кто это). Фрейд считал, что каждый мальчик в возрасте между тремя и пятью годами переживает подобные чувства: у него развивается влечение к матери и восприятие отца как соперника, вызывающего ненависть и страх. Боясь наказания со стороны отца, мальчик начинает отождествлять, идентифицировать себя с ним и усваивает его нормы поведения. Девочка также может испытывать враждебность к матери влюбленность в отца, однако у нее это происходит гораздо менее интенсивно. Позже психоаналитик К. Юнг назвал комплекс переживаний девочек комплексом Электры по имени героини древнегреческой мифологии, которая мстя за отца, убитого матерью, побуждает своего брата Ореста убить мать.

Ид полностью относится к сфере бессознательного, и супер-эго частично относятся к сфере сознания, а частично к сфере бессознательного. Эго становится своего рода ареной борьбы между влечениями, идущими от ид,

19

требованиями совершенства от супер-эго и необходимо­стью соответствовать реальности. Когда ситуация становится чрезмерно напряженной, внутренний конфликт приобре­тает травматический характер.

Критика идей 3. Фрейда связана прежде всего с его пе­реоценкой роли сексуальности в развитии психики и при­дания решающего значения ранним детским переживани­ям. На это указывали уже его ближайшие последователи.

Так, К.Г. Юнг (1875 1961) расходился с 3. Фрейдом в понимании сущности либидо. Он считал, что оно характе­ризует не только сексуальную энергию (как считал 3.Фрейд), но жизненную энергию в целом, в которой сек­суальные импульсы составляют лишь часть. По-иному, чем 3. Фрейд, К. Юнг понимал и сущность бессознательного. Он считал, что, помимо «личного бессознательного», опи­санного 3. Фрейдом, существует и «коллективное бессоз­нательное». Коллективное бессознательное - часть психи­ки, содержащая опыт человечества. Оно является общим для всех людей и передается по наследству. Коллективное бессознательное существует в виде особых образований архетипов. Архетипы проявляются в мифах и сказках, об­щие темы которых проявляются у разных народов.

Одним из важнейших открытий К.Г. Юнга является вы­деление психологических типов людей: экстравертов на­правленных вовне и интровертов – внаправленных в себя. Эта типология широко разрабатывается сегодня в рамках особой науки соционики.

Другой последователь З.Фрейда,А.Адлер (1870-1937), центральной движущей силой развития считал стремление к превосходству и чувство неполноценности. Он утверждал, что ребенок рождается на свет с определенным чувством неполноценности и неуверенности в себе, что обусловлено его беспомощностью и зависимостью от окружения. Это чувство порождает стремление к превосходству, т.е. к само­утверждению.

Важнейшим ответвлением психоанализа являетсянео-фреидизм.Неофрейдисты отрицали исключительную роль сексуальных факторов в развитии, придавая существенное значение социальным факторам: особенностям общения ребенка со взрослыми, прежде всего в первые годы жизни К. Хорни, (1885 1953),Г.С. Салливен (1892- 1949), харак­теристикам социальной среды, ее ценностям Э.Фромм(1900-1980).

20

Среди психоаналитиков, занимавшихся проблемами развития, особая роль принадлежит американскому пси­хологу Э. Эриксону (1902 1994). Он разработал оригиналь­ную концепцию развития личности человека от рождения до смерти. С точки зрения Э. Эриксона, в основе этого про­цесса - обретение идентичности, т.е. представления о соб­ственной полноценности, тождественности самому себе во времени, способности управлять своим «Я» в различ­ных ситуациях, чувствовать себя способным к решению тех задач, которые ставит перед ним жизнь.

Психоанализ бурно развивайся и развивается. Он не толь­ко оказал влияние на множество направлений современ­ной психологии, чрезвычайно велико его воздействие на философию, культуру, искусство, общественное сознание нашего времени.

Гештальтпсихология. Гештальтпсихология возникла в начале нашего века в Германии. Ее основателями являлись М. Вертгеймер (1880-1943), К. Коффка (1886-1967), В. Ке-лер (1887 1967). Название этого направления происходит от слова «гештальт» (нем.Gestalt - форма, образ, структу­ра). Психика, считали представители этого направления, должна изучаться с точки зрения целостных структур (гештальтов).

Центральным для них явилось представление о том, что основные свойства гештальта нельзя понять путем суммирования свойств отдельных его частей. Целое прин­ципиально не сводимо к сумме отдельных его частей, более того, целое - это совсем другое, чем сумма его частей. Именно свойства целого определяют свойства отдельных его частей. Так, музыкальная мелодия не мо­жет быть сведена к последовательности различных му­зыкальных звуков.

Применительно к психологии личности идеи гештальт- психологии разрабатывались немецким, а затем американ­ским психологом К. Левиным (1890-1947).

Генетическая психология Ж. Пиаже. Швейцарский пси­холог Ж. Пиаже (1896-1960) разработал теорию развития интеллекта. Его интересовало, как ребенок учится позна­вать и понимать окружающий мир, как в этом процессе формируется его мышление.

Ж. Пиаже рассматривал развитие в процессе адаптации ребенка к окружающему миру. Центральным звеном этой адаптации, считал он, является умственное развитие, по­скольку только оно может дать правильное представление

21

о мире и понимание его. Адаптация - активный процесс взаимодействия ребенка с окружением. Развиваясь, ребе­нок постоянно сталкивается с новыми ситуациями, зада­чами, проблемами. Их решение нарушает некоторый име­ющийся у ребенка баланс, поэтому для того, чтобы вер­нуть чувство «уравновешенности», он начинает искать новые ответы на эти проблемы.

Развитие мышления ребенка проходит ряд стадий, каж­дая из которых качественно отличается от другой. Оно обес­печивается созреванием нервной системы, формировани­ем опыта общения с разными людьми и овладения пред­метами, объектами окружающего мира.

Теория Ж. Пиаже оказала громадное влияние на даль­нейшее развитие психологии, прежде всего детской.

Когнитивная психология. Название этого направления восходит к латинскому словуcognitio знание, познание. Его возникновение и развитие связаны с бурным станов­лением компьютерной техники и развитием кибернетики как науки об общих закономерностях процесса управле­ния и передачи информации. Когнитивная психология рас­сматривает зависимость поведения человека от имеющих­ся у него познавательных схем (когнитивных карт), кото­рые позволяют ему воспринимать окружающий мир и выбирать способы правильного поведения в нем. Это на­правление в настоящее время бурно развивается, и у него нет какого-либо признанного лидера.

Критика когнитивной психологии связана прежде всего с тем, что проводимые в ней исследования отождествляют мозг человека с машиной, существенно упрощая тем самым сложный, многообразный внутренний мир человека, рас­сматривая его как относительно упрощенные схемы и мо­дели.

Гуманистическая психология. Гуманистическая психоло­гия возникла в 60-е годы нашего столетия в американской психологии. Это направление провозгласило в качестве основной идеи новый взгляд на развитие человека. Оно основано на оптимистическом подходе к пониманию природы человека: вере в творческие возможности, твор­ческие силы каждого человека, в то, что он способен со­знательно выбирать свою судьбу и строить свою жизнь. Именно с этим связано название этого направления, происходящее от латинского словаhumanus--человечный. Наиболее известными представителями этого направления являются К. Роджерс (1902 1987) и А.Маслоу (1908-1970).

22

1.5. Развитие отечественной психологии

Развитие отечественной психологии, так же как и ми­ровой, первоначально осуществлялось в русле двух основ­ных направлений - философско-религиозного и естествен- но-научного. Первое направление восходит к идеям выдаю­щегося отечественного философаВ.Соловьева (1853-1900). Представители этого направленияН.Я. Грот (1852-1899), Г.И. Челпанов (1862 1936),Л.М.Лопатин (1855-1920), Н.О. Лосский (1870-1965) и др. - считали, что основным предметом психологии является душа, ее действие, а в качестве основного метода выделяли интроспекцию.

Второе связано с идеями объективно-эксперименталь­ного исследования человеческой психики. Его представи­тели выдающиеся отечественные физиологиИ.М. Сече­нов (1829 1905),В.М.Бехтерев (1857 1927),И.П.Павлов(1849-1936), А.А.Ухтомский (1875-1942). Их идеи легли в основу рефлексологии - научного направления, основопо­ложником которого был В.М. Бехтерев. В качестве предме­та психологии в этом направлении стали рассматриваться рефлексы, протекающие с участием коры головного моз­га в соотношении с теми внешними раздражителями, ко­торые запускали их действие. Психическая деятельность изучалась в связи с протеканием нервных процессов, а для объяснения психических явлений использовались тео­рии физиологии высшей нервной деятельности.

Вместе с тем развивались и другие подходы, предста­вители которых стремились найти иные способы изучения психических явлений, которые, будучи строго научными, позволяли понять целостную картину развития человека. В 1911 г. А.Ф. Лазурский (1874 1917) предложил схему ес­тественного эксперимента (см. тему «Методы психологии»). Эти идеи нашли продолжение в трудахМ.Я. Басова (1892 1931), посвященных развитию метода наблюдения как ве­дущего при изучении психического развития детей.

После Октябрьской революции отечественная психо­логия продолжала бурно развиваться. Возникло множе­ство школ и направлений. Однако постепенно, особенно в 30-50-е годы, отечественная психология, как и другие отрасли науки и культуры, все более и более оказывается идеологическим давлением, все более внедряется уп­равление наукой с помощью административных методов.

Запрещаются все направления так называемой идеали­стической психологии, т.е. психологии как науки о душе.

23

Ее основатели изгоняются из институтов и университетов. В качестве единой философско-методологической базы со­ветской психологии выдвигается марксизм.

Максимально усиливается значение физиологических объяснений, которые начинают рассматриваться не про­сто как необходимое, но как центральное звено при ис­следовании любых психологических явлений.

Большой урон психологическая наука понесла в связи с Постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извра­щениях в системе Наркомпросов» (1936) и решением Объе­диненной научной сессии Академии наук СССР и Ака­демии медицинских наук СССР, провозглашавшими уче­ние И.П. Павлова единственно верным и возможным, в том числе и для развития психологии (1950).

Однако психология продолжала развиваться вопреки идеологическому диктату. Она, как уже было сказано, ос­новывалась на единой методологической базе - марксист­ско-ленинском учении об общественно-исторической и социальной сущности человека и деятельности как осно­вы его существования. Но на этой общей основе развива­лись различные школы и направления, формировались различные отрасли психологии, внесшие существенный вклад в мировую психологию.

Культурно-историческая концепция. Основателем этой концепции был JT.C. Выготский (1896-1934). Согласно этой концепции психика человека имеет культурно-исторический характер. В процессе истории человечество выработало определенные средства, с помощью которых человек стро­ит свои отношения с миром, с окружающими людьми, с самим собой. Эти средства воплощены во всем, что со­ставляет человеческую культуру, начиная от способов дей­ствия с различными предметами (например, пользование ложкой), более сложных способов человеческой деятель­ности до высших образцов науки, произведений искусст­ва. Поэтому высшие формы психики опосредствованные формы.

Ребенок, считал Л.С. Выготский, может стать челове­ком только в совместной деятельности со взрослым. Пси­хическое развитие ребенка это прежде всего процесс его культурного развития, овладения, присвоения культурно заданных средств действия с предметами и овладения со­бой, своей психической деятельностью, в результате чего развиваются собственно человеческие, высшие психичес­кие функции и формируется личность.

24

Высшие психические функции (логическая память, понятийное мышление, произвольное внимание) отли­чаются от простых, элементарных, «натуральных», по тер­минологии Л.С. Выготского, форм. Высшие психические функции первоначально возникают во внешней предмет­ной деятельности, общении между людьми и опосредуют­ся знаками, т.е. теми средствами и способами, которые были созданы культурой. Универсальной формой знака яв­ляется слово. И только затем она переходит во внутрен­ний, психический план, становясь содержанием психи­ческого развития. Этот закон развития высших психичес­ких функций J1.С. Выготский сформулировал следующим образом: «Каждая высшая психическая функция проявля­ется в процессе развития поведения дважды: сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудни­чества или взаимодействия, как средство социального при­способления, т.е. как категория интерпсихологическая, а затем вторично как способ индивидуального поведения ребенка, как средство личного приспособления, как внут­ренний процесс поведения, т.е. как категория интрагтси-хологическая»[[2]](#footnote-3).

Такой подход во многом решал проблему «неподвласт­ности» субъективных психологических явлений объектив­ному изучению. Он внес свой вклад во многие направле­ния отечественной психологии.

Одним из важнейших направлений развития этой теории явилась разработанная А.Н. Леонтьевым (1903-1979) теория деятельности. Деятельность рассматривалась А.Н. Леонтьевым как активное взаимодействие с окружающей действитель­ностью, выражающее отношение человека к миру и способ­ствующее удовлетворен и ю его потребностей. Психическое развитие человека во многом составляет процесс развития его деятельности.

А.Н.Леонтьевым разработана теория ведущей деятель­ности как такой, которая становится центральной, основ­ной на различных этапах развития и оказывает наибольшее влияние на формирование сознания, личности ребенка на этом этапе. Такой деятельностью для дошкольников явля­ется игра, а для младших школьников - учение.

В русле этого направления работали такие отечествен­ные психологи, как П.Я. Гальперин (1902-1988), А.Р. Лу-рия (1902 1977), Д.Б.Эльконин (1904-1984), А.В. Запоро­жец (1905-1981),Л.И. Божович (1908-1981), В.В.Давыдов

(1930-1998) и др.

25

Единство сознания и деятельности. Как уже неоднократно отмечалось, одним из важнейших вопросов, которые вол­новали психологию с самого ее основания, был вопрос о недоступности явлений сознания объективному исследова­нию. Отечественный философ и психолог СЛ. Рубинштейн (1899-1960) подошел к решению этого вопроса сформули­ровал в качестве основного объяснительного принципа пси­холога принцип единства сознания и деятельности. Деятель­ность для С.Л. Рубинштейна это прежде всего труд по пре­образованию окружающего мира. В труде человек создает всю «очеловеченную» среду, культуру, свою собственную психику, изменяет и окружающий мир, и самого себя. Тем самым для изучения сознания необходимо не описывать те или иные его стороны, доступные лишь самосозерцанию, а анализировать, как в процессе конкретной деятельности происходят изменения в объектах. Этот метод психологиче­ского исследования С.Л. Рубинштейн назвал методом един­ства воздействия и изучения.

С.Л. Рубинштейн дал свой ответ и на вопрос о том, что определяет психические явления влияние среды или внутренние факторы. Он возражал против абсолютизации роли среды, которая была в то время едва ли не господ­ствующей идеологической установкой, охватывавшей не только психологию, но и все естественные науки (вспом­ним теорию Т.Д. Лысенко). В противовес этому он выдви­нул принцип, согласно которому внешние причины воз­действуют на объект, в том числе и человеческую психи­ку, через внутренние условия.

Психология индивидуальных различий. Это направление в отечественной психологии связано с такими именами, как Б.М. Теплов (1896-1965), В.Д.Небылицын (1930-1972), B.C. Мерлин (1892-1982). В этом направлении получила содержательную психологическую разработку теория И.П- . Павлова о типах высшей нервной деятельности. На ее основе была разработана психология индивидуально-психологических различий, или дифференциальная психо­логия.

В русле этой теории получила новую разработку теория типов темперамента. Получила новую разработку и теория способностей. Было показано, что в основе способностей лежат врожденные особенности задатки. Однако реаль­ное развитие способностей осуществляется только в дея­тельности,

26

создающей возможность для реализации и фор­мирования этих способностей.

Психология отношений. Основателем этой теории был отечественный психолог, психоневролог и психотерапевт В.Н. Мясищев (1892 1973). Он исходил из представления о том, что всякий человек с самого рождения включен в систему общественных отношений. Эти отношения фор­мируют его субъективные отношения к окружающему миру, другим людям и самому себе. Формирующаяся та­ким образом внутренняя система отношений составляет ядро личности человека. Именно она, а не характер, спо­собности или темперамент, определяет особенности лич­ности человека. Истинные отношения человека, подчер­кивал он, до определенного момента могут не проявлять­ся, они существуют лишь потенциально и раскрываются лишь тогда, когда человек действует в очень значимой для него ситуации.

При этом личность В.Н. Мясишев рассматривал не как застывшее, раз и навсегда сформировавшееся психичес­кое образование. Он подчеркивал ее динамичность, из­менчивость под влиянием внешних, в первую очередь со­циальных воздействий.

Человекознание как комплексная дисциплина. Это на­правление получило свою разработку в исследованиях Б.Г. Ананьева (1907 1972). Он исходил из представления о том, что полноценное изучение человека может осуще­ствляться в русле особой комплексной дисциплины человекознания, объединяющего весь комплекс наук о че­ловеке, в его единстве с историей человечества и развити­ем Вселенной.

1.6. Отрасли психологии

Структуру большинства современных наук можно пред­ставить себе в виде дерева. Ствол составляют знания, рас­крывающие основные понятия этой науки и выявляемые ею закономерности, а множество ответвлений отдель­ные ее разделы, применительно к отдельным вопросам, отдельным областям деятельности и т.п.

Дерево современной психологии очень разветвлено. Стволом ее является общая психология. Этот раздел пси­хологии изучает и описывает наиболее общие психологи­ческие закономерности, основные понятия психологии, обосновывает и определяет ее методический аппарат. 06щая психология фундамент всех остальных ее отраслей.

27

Сегодня этих отраслей очень много. Мы не будем перечис­лять их все. Укажем лишь некоторые.

Дифференциальная психология изучает индивидуально- психологические различия между людьми. Исследуются различия как между конкретными индивидами, так и меж­ду определенными группами (например, между мужчина­ми и женщинами, представителями разных профессий, раз­ных социальных, национальных, этнических групп). Вы­являются предпосылки и причины этих различий. На основе наиболее часто встречающихся признаков строятся опре­деленные типологии. Знания, получаемые в этой отрасли, важны для многих областей практики, в том числе и для школьного обучения.

Медицинская психология изучает психологические за­кономерности, связанные с возникновением и течением болезни, исследует влияние заболеваний на психику че­ловека, психических факторов на физическое, соматичес­кое состояние человека. Известно, например, что многие болезни (инфаркт, язва, астма) нередко вызываются чис­то психологическими причинами.

Нейропсихология исследует влияние изменений струк­туры и функционирования мозга, его повреждений, воз­растного недоразвития на психическую деятельность и поведение человека. Нейропсихология имеет большое зна­чение для работы с детьми, поскольку позволяет выявить и устранить причины многих трудностей в обучении и по­ведении.

Социальная психология занимается психологическими особенностями, поведением и деятельностью людей, ко­торые связаны с их принадлежностью к определенным со­циальным группам (дружеской, учебной, профессиональ­ной, национальной, расовой и др.). Отдельно изучаются детские группы.

Проводятся исследования этих групп, их деятельности и развития, а также различных видов общения, взаимоот­ношений между людьми, которые называют межличност­ными отношениями. Социальные психологи изучают пси­хологический климат того или иного предприятия, учреж­дения, его зависимость от отношений между сотрудниками, начальником и подчиненными, влияние этого климата на психологическое состояние людей, на успешность их дея­тельности. Например, социальные психологи показали, что отношения между директором школы и учителями влия­ют на отношения между детьми даже в тех случаях,

28

когда дети, казалось бы, не могут узнать об этом, и определяют психологический климат школы.

В рамках этой отрасли активно развивается семейная пси­хология, выявляющая особенности создания семьи, выбора супруга. Исследуются отношения между супругами, между родителями и детьми, отношения нескольких поколений в семье, причины семейных конфликтов и др.

Психодиагностика - отрасль психологии, разрабатыва­ющая методы и средства выявления и измерения психо­логических особенностей человека, изучающая возмож­ности применения этих средств на практике. Психодиаг­ностика позволяет выявить и измерить выраженность у человека определенных индивидуально-психологических характеристик: уровень развития интеллекта, способнос­ти, свойства личности, интересы. Благодаря психодиаг­ностике можно выявить скрытые от непосредственного наблюдения причины поведения, поступков, успешнос­ти и неуспешностив деятельности, в том числе учебной, в общении.

Для работы в школе особое значение имеют знания из области возрастной и педагогической психологии.

Возрастная психология, или психология развития, ис­следует развитие психики человека и ее особенностей на протяжении онтогенеза. Онтогенез процесс индивиду­ального развития организма от рождения до смерти. Этот термин используется не только в психологии, но и в фи­зиологии, медицине, биологии. Возрастная психология включает детскую психологию, психологию индивидуального развития взрослого человека и психологию старости. Она за­нимается изучением закономерностей психического раз­вития, психологических особенностей каждого возраста, выявляет, как формируются, функционируют и распада­ются различные психологические структуры на разных возрастных этапах, как взаимодействуют на каждом этапе различные психологические образования, как происходит переход от одного возрастного периода к другому.

Педагогическая психология включает в себя психологию обучения и психологию воспитания. Она изучает влияние процесса обучения и воспитания на формирование качеств личности, познавательные возможности человека, разви­тие его способностей и интересов, выявляет психологи­ческие закономерности обучения и воспитания, проявле­ние в них индивидуально-психологических особенностей

29

человека. Педагогическая психология изучает также осо­бенности взаимоотношений между педагогом и учащими­ся, а также психологию самого учителя.

Среди отраслей психологии особое место занимает па­рапсихология, исследующая психические явления, не под­дающиеся объяснениям посредством имеющихся научных знаний. Поэтому в название этой отрасли психологии вхо­дит греческое слово «пара», означающее в стороне, ря­дом. Это прежде всего восприятие, выходящее за пределы возможностей органов чувств (экстрасенсорное), а также методы непосредственного психического воздействия на физические процессы, в том числе и на болезни людей, на их самочувствие, на их взаимоотношения с близкими. Психологическое изучение и объяснение этих явлений одна из интереснейших задач психологической науки.

1.7. Психология теоретическая и практическая

Психология, как и все другие науки, делится на два боль­ших раздела. Одни психологи занимаются теоретическими исследованиями, другие - применением результатов этих исследований на практике. Соответственно выделяются те­оретическая и практическая психология. Задачей первой, о которой мы и говорили до сих пор, является выявление закономерностей, психологических механизмов, разработ­ка теории. Задача практической психологии использова­ние полученных знаний в различных сферах жизни.

Психологические знания касаются каждого человека. Они могут быть использованы в профессиональной дея­тельности и личной жизни, в отношениях с другими людь­ми. Однако настоящее их применение требует участия спе­циалиста-психолога, обладающего не только знаниями, но и умением практически использовать их.

Психологи-практики работают в детских садах, шко­лах, на заводах, в клиниках, больницах, специальных кон­сультациях, армии, системах управления, в службах по­мощи семье и т.п. почти во всех областях человеческой деятельности. Их работа связана с ответом на разнообраз­ные запросы практики.

Психолог, работающий в детских садах, школах, кол­леджах, профессионально-технических училищах, детских домах и т.п. психолог образования, или детский практи­ческий психолог, занимается множеством проблем. Он по­могает выявить и развить способности детей, способствует

30

становлению основных психических процессов внима­ния, памяти, мышления и т.п. Он может определить, по­чему ребенок учится ниже своих возможностей, выяснить, почему дети не усваивают тот или иной учебный матери­ал, почему ребенок плохо себя ведет, не может дружить с одноклассниками. И не только определить, но и объяс­нить. Психолог располагает средствами, позволяющими ему предупредить возможные нарушения, отклонения в раз­витии ребенка. Эта работа называется психологической про­филактикой. Ведет он работу и по преодолению имею­щихся нарушений. Такая работа называется психологичес­кой коррекцией. Однако сделать все это психолог может только в тесном сотрудничестве с педагогами. Именно их постоянное сотрудничество может обеспечить такую рабо­ту школы, когда детям увлекательно и радостно учиться, а взрослым интересно работать.

Практический психолог образования решает множество повседневных вопросов и задач. Но главной целью его де­ятельности, целью существования психологической служ­бы образования в целом является психическое и психоло­гическое здоровье детей и подростков.

Психическое здоровье - состояние душевного благопо­лучия, полноценной психологической деятельности чело­века, выражающееся в бодром настроении, хорошем са­мочувствии, его активности. Основу психического здоро­вья составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. Одной из важнейших целей психологи­ческой службы образования является создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих такое развитие. Психическое здоровье создает фундамент для более высо­кого уровня здоровья психологического.

Психологическое здоровье характеризуется высоким уров­нем личностного развития, пониманием себя и других, наличием представлений о цели и смысле жизни, способ­ностью к управлению собой (личностной саморегуляции), умением правильно относиться к другим людям и к себе, сознанием ответственности за свою судьбу и свое развитие. Конечно, на каждом этапе развития психологическое здоровье, как и здоровье психическое, имеет свою ярко выраженную возрастную специфику.

Каждый практический психолог для того, чтобы пол­ноценно работать в той или иной сфере практики, должен разбираться в ней. Медицинский психолог должен знать основы медицины, психолог, занятый в сфере психологии искусства,

31

разбираться в нем и понимать его, хоро­шо знать эстетику. Спортивный психолог иметь знания по различным областям спортивной деятельности. Психо­лог образования, или детский практический психолог, должен знать педагогику, дидактику, иметь представле­ние о методике. Только в этом случае он сможет хорошо работать, способствовать развитию детей, помогать детям и педагогам.

Однако для того, чтобы эта работа была по-настояще­му результативной, необходимо, чтобы и педагог знал пси­хологию. При этом важно, чтобы каждый из них уважал знания другого, признавал его профессиональную осве­домленность, профессиональные умения его професси­ональную компетентность. Это обеспечит их эффективное профессиональное взаимодействие, позволит каждому из них работать лучше, приносить больше пользы и получать от работы больше удовольствия.

Вопросы и задания

1. В чем различие житейской и научной психологии?
2. Приведите примеры различных психических явлений, ос­новываясь на наблюдениях за собой или окружающими.
3. В чем отличие работы психолога-исследователя от психо­лога-практика?
4. Какие отрасли психологии наиболее важны для системы образования? Почему?
5. Как соотносятся психическое и психологическое здоровье?
6. Как изменялось представление о том, чем должна занимать­ся психология на протяжении истории развития этой науки?
7. Почему говорят, что психология - и очень старая, и совсем молодая наука? В чем различия между донаучной и научной пси­хологией?
8. Существует ли связь между представлениями о природе человека и пониманием предмета психологии?
9. С чем, по вашему мнению, связано существование множе­ства школ и направлений в психологии?
10. Какие направления в психологии, по вашему мнению, наиболее полезны для учителя? Почему?

Тема2МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

Наблюдение.

Эксперимент.

Стратегии психологического исследования.

Психодиагностические методы.

Метод анализа продуктов деятельности.

Анкетирование.

Беседа или интервью.

Методы консультационной, развивающей и

психокоррекционной работы.

Как вы уже знаете, психология - это и наука, и прак­тика. Методы психологии, первоначально разработанные в научных исследованиях, переходят затем к психологу- практику и служат целям диагностики, развития и кор­рекции, психопрофилактики и т.п. Поэтому психологи­ческие методы, хотя и могут быть подразделены на ис­следовательские, психодиагностические, развивающие, психокоррекционные, психопрофилактические, все же нередко выступают в нескольких ролях. Например, бесе­да может быть и диагностическим, и развивающим, и психопрофилактическим методом. Диагностический ме­тод может применяться и для исследований, и для прак­тической работы.

Как и во всякой науке, в психологии основными спо­собами сбора данных являются наблюдение и экспери­мент.

2.1. Наблюдение

Наблюдение - внешне самый простой метод, но на са­мом деле требующий серьезной профессиональной подго­товки и знаний. Суть этого метода в том, чтобы, наблюдая и фиксируя (с помощью обычной записи или любых тех­нических средств) особенности поведения, увидеть за ними проявления той или иной психологической характеристи­ки в реальном поведении. Другой задачей наблюдения яв­ляется выделение особенностей поведения и деятельнос­ти, психических проявлений, которые еще не нашли удов­летворительного описания в науке.

33

Особенностью научного наблюдения в отличие просто­го, житейского является его преднамеренность, целенаправ­ленность (осуществляется в соответствии с заранее постав­ленной целью), избирательность (наблюдаются не все, а определенные особенности поведения и деятельности), планомерность (проведение в соответствии с определен­ным планом) и систематичность. Существенное значе­ние имеет как можно более полная фиксация наблюдае­мого.

Основные сложности наблюдения в том, чтобы вы­делить в поведении главное и не подменить реально на­блюдаемый факт собственной интерпретацией. Трудно­сти применения этого метода связаны с тем, что на вос­приятие человека влияют неосознаваемые установки, взгляды, пристрастия, действие которых он не может проконтролировать. Например, есть данные о том, что необъективность наблюдателя возрастает, когда мужчины-исследователи судят о поведении женщин и наобо­рот.

Значительные проблемы связаны и с полнотой наблю­даемого. Так, в одном из\*экспериментов двое наблюдате­лей собирали данные о поведении испытуемых в ходе вы­полнения действий с кубиками. Наблюдателям был дан перечень возможных действий с кубиками, которые надо было отметить в ходе наблюдения (поменять кубики, бро­сить кубик, поставить их один на другой, задать вопрос и т.п.). В итоге выяснилось, что протоколы наблюдателей су­щественно отличались друг от друга. Один из наблюдате­лей почти не обращал внимания на словесные реакции испытуемых, а отмечал только их двигательные реакции. Таким образом, этот наблюдатель не смог обеспечить пол­ноту наблюдений.

Однако, несмотря на имеющиеся трудности, наблюде­ние эффективный метод психологического исследова­ния. Важнейшее его достоинство в том, что он позволяет увидеть психическое явление в реальном поведении, в ре­альной жизни. Поэтому разрабатывается множество специ­альных приемов, направленных на повышение качества на­блюдения, уровня надежности его результатов (т.е. соответ­ствия их реальности).

Научное наблюдение может осуществляться в виде днев­никовых записей. Многие ученые-биологи, начиная с Ч.Дарвина, психологи вели дневники, наблюдая за раз­витием своих детей и внуков. Эти дневниковые записи послужили основой для раскрытия многих закономерностей психического развития.

34­

2.2. Эксперимент

Основным методом исследовательской работы психо­лога является эксперимент.Известный отечественный пси­холог СЛ. Рубинштейн (1889-1960) выделял следующие качества эксперимента, обусловливающие его значение для получения научных фактов: «1) В эксперименте исследова­тель сам вызывает изучаемое им явление, вместо того чтобы ждать, как при объективном наблюдении, пока случай­ный поток явлений доставит ему возможность его наблю­дать. 2) Имея возможность вызывать изучаемое явление, жспериментатор может варьировать, изменять условия, при которых протекает явление, вместо тогочтобы, как при простом наблюдении, брать их такими, каким ему их доставляет случай. 3) Изолируя отдельные условия и изме­няя одно из них при сохранении неизменными осталь­ных, эксперимент тем самым выявляет значение этих от­дельных условий и устанавливает закономерные связи, оп­ределяющие изучаемый им процесс. Эксперимент, таким образом, очень мощное методическое средство для выяв­ления закономерностей. 4) Выявляя закономерные связи между явлениями, эксперимент часто может варьировать не только самые условия в смысле их наличия или отсут­ствия, но и их количественные соотношения. В результате жсперимент устанавливает допускающие математическую формулировку количественные закономерности»[[3]](#footnote-4).

Различаются три основных вида эксперимента: лабораторный, естественный и формирующий.

Лабораторный эксперимент проводится в помещении, специально приспособленном для точного проведения опыта контроля всех воздействий на испытуемого и регистра­ции его ответов и действий. Психологическая лаборатория оснащена специальным оборудованием, которое может быть и очень сложным - специально разработанные установки, аппаратура, подключенные к компьютеру, и очень простым. Иногда для проведения опыта достаточно бумаги, ка­рандаша и секундомера. Важно, чтобы оборудование обес­печивало реализацию основных качеств эксперимента.

35

Приведем в качестве примера классический экспери­мент по изучению влияния на суждение одного человека мнения других людей. Проведен этот эксперимент амери­канским психологом М. Шерифом. Проводился опыт в тем­ной лаборатории, была лишь одна светящаяся, мерцаю­щая точка. Испытуемым предлагалось определить, в каком направлении движется точка и на каком расстоянии от них она находится. На самом деле точка была неподвижна, однако в полной темноте она казалась движущейся, и ее видели каждый раз в новом месте. Пока испытуемые вы­полняли задание по одному, их ответы были различными. Но когда они объединялись в группу, ответы становились очень похожими. Этот эксперимент демонстрирует, во-пер­вых, как человек осознает явления окружающего мира, и, во-вторых, как на это осознание влияют особенности вос­приятия объекта (неподвижная мерцающая точка света в полной темноте кажется движущейся) и мнения других людей.

Естественный эксперимент, предложенный русским психологом А.Ф. Лазурским (1874-1917), предполагает про­ведение исследования под контролем экспериментатора, но в естественных условиях. Например, для выяснения того, какие факторы способствуют снижению страха перед эк­заменами, американский психолог И. Сарасон провел не­сколько серий опытов непосредственно перед экзаменами. Испытуемых разделили на три группы, в каждой были сту­денты, боящиеся экзаменов, и относящиеся к ним спо­койно. В первой группе экспериментатор признавался, что сам боится экзаменов, описывал свои переживания, ме­шающие ему сосредоточиться на ответе. Во второй он прибавлял к этому, что умеет преодолевать свой страх, и предлагал некоторые конкретные способы и приемы. На­конец, в третьей - говорил, что никогда не боялся экза­менов. Критерием являлась успешность испытуемых на эк­замене. Выяснилось, что студенты, которые боялись экза­менов, хуже всего выполняли задания в первом случае, когда экспериментатор лишь сообщал им, что тоже боит­ся экзаменов. Наилучших результатов они достигали тог­да, когда им предлагались способы преодоления страха. В этом случае они даже опередили студентов, не испыты­вавших никакого беспокойства по поводу экзаменов.

Естественный эксперимент широко применяется, на­пример, в социальной, педагогической психологии, пси­хологии управления.

36

И лабораторный, и естественный эксперименты могут быть констатирующими и формирующими.

Констатирующий эксперимент выявляет факты, зако­номерности, сложившиеся в ходе развития человека. При­веденные выше примеры относятся к констатирующим экспериментам.

Формирующий эксперимент выявляет закономерности, условия, психологические механизмы развития определен­ных качеств, способностей, свойств путем активного их формирования. Например, известный отечественный пси­холог П.Я. Гальперин, изучая внимание, выдвинул гипо­тезу, что внимание можно понимать как деятельность пси­хического контроля и сформировать его можно через раз­витие у человека умения контролировать себя, свои дей­ствия. Критерием правильности гипотезы являлось то, что сформированное таким образом умение соответствовало бы признакам внимания.

Для проверки этой гипотезы П.Я. Гальперин и его сотрудники провели специальный эксперимент. Вот как описывает его сам автор. «Для эксперимента были взяты школь­ники вторых и третьих классов, выдающиеся по своей не­внимательности. У них мы сначала постарались выяснить причину их невнимательности и обнаружили, что такой причиной служит ориентация этих детей на общий смысл текста, слова или арифметического выражения, - дети охватывают этот смысл и, довольствуясь им, „пренебренебрегают частностями" (как мы порой не замечаем корректор­ские ошибки в тексте).

Это наметило ближайшую задачу: преодолеть это глобальное восприятие, сформировать контроль за текстом, ииучить читать с учетом элементов на фоне смысла целого. Летим предлагали: прочесть отдельное слово (чтобы уста­новить его смысл), затем разделить его на слоги и, читая каждый слог, отдельно проверить, соответствует ли он слову в целом.

Подбирались самые разные слова (и трудные, и легкие, и средние по трудности). Вначале слоги разделялись вертикальной чертой, затем черточки не ставились, но слоги произносились с четким разделением (голосом) и последовательно проверялись. Звуковое разделение слогов становилось все короче и вскоре сводилось к ударению на отельных слогах. После этого слово прочитывалось и про­мерялось по слогам про себя („первый - правильно, вто­рой нет, здесь пропущено... переставлено..."). Лишь на

37

последнем этапе мы переходили к тому, что ребенок про­читывал все слово про себя и давал ему общую оценку (правильно неправильно и если неправильно, то разъяс­нял почему). После этого переход к прочтению всей фра­зы с ее оценкой не составлял особого труда. ...Наряду с „контролем по написанию" проводилась отработка „конт­роля по смыслу" (соответствия отдельных слов общему смыслу предложения), а в последующем - контроля пра­вильности картинок, узоров, наборов букв или цифр... Фор­мирование этих разновидностей контроля проходило го­раздо быстрее и сокращенным путем.

Таким путем мы получили устойчивое и широко обоб­щенное внимание у детей, которые прежде отличались такой же устойчивой и яркой невнимательностью»[[4]](#footnote-5).

1. Стратегии психологического исследования

В ходе психологического исследования могут изучаться одни и те же люди и только один раз. Такой способ назы­вается методом срезов. Однако, когда исследователи хотят понять, как развивается та или иная способность, как из­меняются те или иные качества, свойства людей с возра­стом, они изучают одних и тех же людей в течение не­скольких лет. Такой метод называетсялонгитюдным иссле­дованием (от англ.longitude - долгота), илилонгитюдом. Лонгитюдное исследование может проводиться в течение двух, трех, пяти лет. Самое длительное лонгитюдное ис­следование в истории психологии Калифорнийский лонгитюд, прослеживавший развитие более 1000 одаренных де­тей, продолжался более сорока лет. Обе стратегии могут использоваться в рамках одного исследования.

1. Психодиагностические методы

Психодиагностические методы выявляют и измеряют индивидуальные психологические особенности человека, позволяют определить различия между людьми.

Особенностью методов, используемых в психодиагнос­тике (как в научных, так и в практических целях), являет­ся то, что они позволяют соотнести полученные данные сопределенными показателями,

38

выступающими в качестве критерия наличия или выраженности какого-либо признака. Например, с помощью таких показателей можно выяс­нить, соответствует ли уровень умственного, интеллекту­ального развития школьника возрастной норме, или он существенно выше этой нормы, или, напротив, ребенок сильно отстает в развитии.

Широко распространены в психодиагностике психологи­ческие тесты (от англ.test - испытание). Тесты - стандартизированные методы, т.е. предлагаемые в них задания, оцен­ка, условия проведения строго регламентированы и едино­образны, унифицированы. Их результаты ни в коей мере не должны зависеть от того, кто проводит тест и обрабатывает результаты. Прежде чем стать тестом, методика должна пройти длительную и многостороннюю проверку. Именно благодаря этому результаты, полученные по тому или иному гесту, являются надежными и позволяют сделать вывод о том, что человек обладает определенными интеллектуаль­ными или личностными особенностями, т.е. сформулировать определенный психологический диагноз.

В тестах умственного развития, или интеллектуальных тестах, испытуемому предлагается ряд заданий. Эти зада­ния могут быть даны в словесной или числовой форме и в форме практических заданий например, сложить кубики по определенному образцу, выбрать из предлагаемого на­пора элементов один, который пропущен в сложном узоре пли фигуре, сложить фигуру из отдельных элементов и т.п. ia правильное выполнение каждого задания испытуемый получает определенный балл. Сумма полученных испытуе­мым баллов может быть сопоставлена с возрастными нор­мами, имеющимися для данного теста. В этом случае определяется, каков уровень интеллектуального развития испытуемого по сравнению с другими детьми его возраста. В других ни геллектуальных тестах результаты испытуемого анализи­руются с точки зрения наличия у него определенных зна­нии, умений, сформированное™ умственных действий операций, необходимых для выполнения определенных зананий, решений конкретного класса задач. Такие тесты на­чинаютсякритериально-ориентированными.

Сегодня в школах широко распространены тесты проверки знаний и умений, т.е. результатов специально организованного обучения. Они называются тестами дос­тижений. Интеллектуальные тесты в отличие от тестов достижений выявляют общие умственные способности индивида,

39

непосредственно с обучением не связанные. В тех и других тестах, таким образом, решающим является пра­вильность ответа испытуемого.

По-другому обстоит дело в тестах, направленных на выявление творческих возможностей, творческих способ­ностей. В этих случаях оценивается оригинальность отве­тов, умение находить новые, нетрадиционные способы решения задач, порождать новые идеи.

Тесты личности позволяют выявить особенности моти­вации, потребностей, эмоций, интересов, воли, опреде­лить характеристики отношения к себе и т.д. Задания этих тестов могут быть представлены в разных формах. Если они представлены в виде вопросов, тесты называются опросни­ками. При обработке таких тестов ответы испытуемого со­относятся с определенными категориями ответов, кото­рые получены при стандартизации теста. Так построено большинство хорошо известных всем любительских «пси­хологических» тестов, широко публикуемых в попу­лярных изданиях. Отличие последних от настоящих личност­ных тестов в научной обоснованности получаемых ре­зультатов, их надежности. Для большей достоверности во многие опросники включен ряд специальных контрольных вопросов, позволяющих выявить склонность человека ис­кажать свое мнение под влиянием, например, стремления давать социально одобряемые ответы и т.п.

Близка к опросникам группа тестов, в которых испыту­емый работает с некоторыми списками качеств личнос­ти, социальных ролей (например, студент, учитель, дочь и т.п.), ценностей. Приведем в качестве примера такой методики тест американского психолога К. Изарда «Диф­ференциальная шкала эмоций» (см. табл. 1). Этот тест по­зволяет определить самочувствие человека, выявить пре­обладающие у него в настоящий момент эмоции.

Обработка и интерпретация результатов теста Изарда

1. Подсчитывается сумма баллов по каждой из 10 строк и за­писывается в графу «Сумма баллов» соответствующей строки. При интерпретации учитывается, какие эмоции выражают понятия в каждой строке: 1 - интерес, 2- радость, 3 - удивление, 4 - горе, 5 -гнев, 6 - отвращение, 7 - презрение, 8-страх, 9-стыд, 10-чувство вины. Суммы баллов по каждой строке сравниваются. Большая сумма указывает на доминирующие, преобладающие в данный момент эмоции.

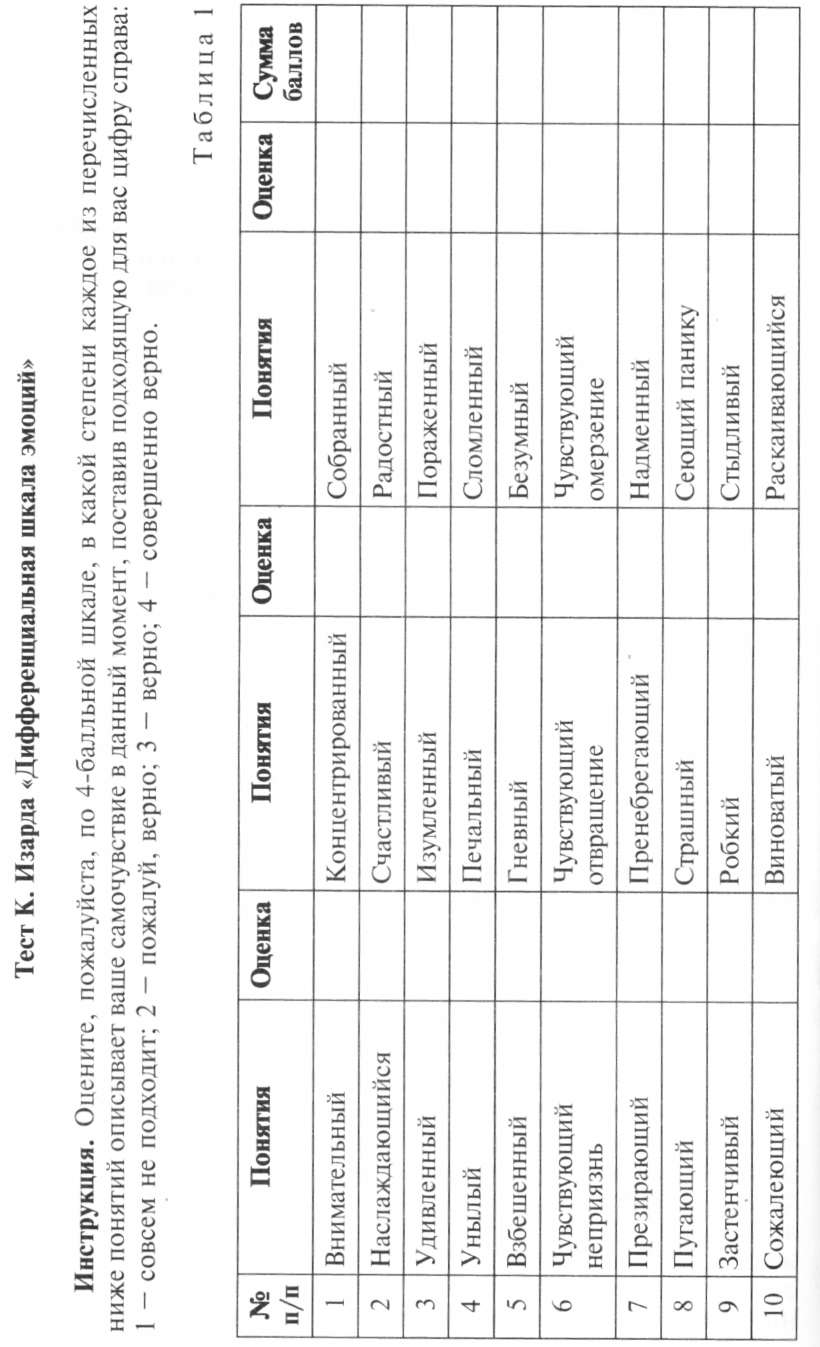
40

2. Вычисляется общий коэффициент самочувствия. Для этого а) суммируются баллы по строкам 1, 2, 3, 9 и 10; б) суммиру­ются баллы по строкам 4, 5, 6, 7, 8; в) первая сумма делится на вторую. Если коэффициент больше 1, то самочувствие можно рассматривать как хорошее, если ниже 1 плохое.

Еще одна категория тестов личности основана на пред­ставлении о том, что в восприятиях, трактовках, объяс­нениях тех или иных явлений, событий воплощаются лич­ностные особенности человека. В методиках такого типа испытуемому предлагается различный стимульный мате­риал картинки - сюжетные и неопределенные, нео­конченные предложения и рассказы и т.п. Его просят рас­сказать, что происходит на картинке, какое именно изоб­ражение он видит в неопределенных очертаниях кляксы, окончить предложение или рассказ и т.п. Интерпретируя такой неопределенный материал, испытуемый проеци­рует свои переживания, мотивы, конфликты, в том числе те, которые он не осознает в себе или даже отрицает. Поэтому такие методики названы проективными от лат. projectio выбрасывание вперед). К проективным методикам относятся и методы, основанные на выборе предпо­читаемых и отвергаемых испытуемым цветов и их оттен­ков.

Особое место среди проективных тестов занимают рисуночные тесты. В психологии известно, что рисунок оролевский путь к познанию психики ребенка. Анализ детских рисунков играет важную роль в детской психологии. Определенное значение анализ рисунков имеет и при изучении психики взрослого человека. Важно, однако, рассчитать свободный рисунок ребенка или взрослого, рассмотрение которого относится к методу анализа продуктов деятельности (см. ниже) и использование рисунка как проективного диагностического метода. В последнем случае испытуемые рисуют в строго определенных условиях с помощью специально оговоренных средств. Существует установленный перечень тематики таких рисунков. Для каждой темы специально регламентируются ориентация рисунка, размер листа бумаги, тип используемых карандашей (простой или цветные, мягкие или твердые), наличие или отсутствие ластика и т.п. Критерии оценки включают как формальные (например, расположение рисунка на листе бумаги, его величина, особенности ли­ний, сила нажима карандаша и т.п.), так и содержательные

41



42

особенности рисунка. Рисуночные тесты использу­ются и при диагностике личности, и при диагностике интеллекта.

Тесты могут проводиться с каждым испытуемым инди­видуально или с группой, могут предъявляться на бланках (тесты карандаша и бумаги) или на мониторе компьютера. Нлжно, чтобы все условия проведения оговаривались за­ранее и строго соблюдались все правила. Даже незначи-гсльное отступление от правил проведения теста ставит иод сомнение надежность результатов и сделанных на их основе выводов.

Однако далеко не все психологические методы столь сильно формализованы. Многие из них, напротив, орга­низуются самим исследователем или практическим психологом и в зависимости от ситуации могут изменяться в ходе работы. К таким методам относятся уже рассмотрен­ное выше наблюдение, а также анализ продуктов деятель­ности, анкетирование, беседа и др. Проведение и особен­но интерпретация результатов подобных малоформализо-нанных методов очень сложны и требуют высокой профес­сиональной квалификации.

2.5. Метод анализа продуктов деятельности

Анализ продуктов деятельности написанных текстов (например, школьных сочинений), рисунков, других изделий имеет большое значение и для науки и для практики. Так, школьный психолог, к которому родители или учитель обращаются по поводу неуспеваемости ученика, может получить ценную информацию из тетрадей школь­ника, анализируя выполнение им классных и домашних работ, того, как он списывает с доски и как пишет сочи­нения. Сделанные им выводы могут быть ценным допол­нением к диагностическому обследованию, проводимому фугими методами. Вообще метод анализа продуктов деятельности часто используется совместно с другими методами, наблюдением, беседой, экспериментом, тестом.

2. 6. Анкетирование

Но форме анкеты похожи на личностные опросники, онпако, в отличие от последних, не имеют жестких, стандартизированных критериев и соответственно стандартных чем интерпретации. Анкеты предназначены, как правило,

43

для получения общей информации, касающейся истории жизни человека, его интересов, предпочтений, мнений по тому или иному вопросу и т.п. На их основании нельзя де­лать выводы об индивидуально-психологических особенно­стях человека, формулировать психологический диагноз.

2.7. Беседа или интервью

Этот метод занимает особое место среди средств дея­тельности психолога. В исследовательской и психодиагнос­тической практике беседа используется как основной ме­тод и как дополнительный метод.

Как основной метод исследования или психодиагнос­тики беседа может быть стандартизированной, т.е. состоять из заранее сформулированных вопросов, которые задают­ся в строго определенном порядке, и свободной. Во втором случае экспериментатор имеет только общий план интер­вью и сам формулирует вопросы, определяет их порядок в зависимости от того, как складывается разговор. Возмож­ны и промежуточные формы.

Для получения надежных данных в беседе использу­ются разные типы вопросов. Помимо прямых, «откры­тых» вопросов (например: «Ты любишь читать книги?») используются косвенные («Что ты обычно делаешь в сво­бодное время?») и проективные («Если бы тебе сказали, что в течение ближайших двух часов ты можешь делать что хочешь. Чем бы ты занялся?»).

В одних случаях содержание беседы полностью опреде­ляется психологом. Ему принадлежит активная роль в орга­низации и проведении беседы, он добивается, чтобы каж­дый как можно полнее и понятнее отвечал на поставлен­ные вопросы. Такая беседа называется управляемой. Чем более беседа стандартизирована, тем более она управляема.

В других случаях, напротив, задача психолога - создать условия для того, чтобы человек, участвующий в беседе, мог взять инициативу разговора на себя. Этослабо управля­емая беседа. Умение взять инициативу ценный диагнос­тический показатель. Здесь также могут быть различные про­межуточные варианты.

Психолог, проводящий беседу, с помощью специаль­ных средств создает особые условия для разговора, позво­ляющие собеседнику говорить раскованно, свободно вы­ражать свою точку зрения. Самое важное здесь - умение слушать собеседника. Этой цели служат техники активного

44

слушания, которым психолог специально обучается. Од­нако не менее, чем техники, психологу необходимы под­линная заинтересованность в содержании беседы, в том, что скажет собеседник, умение задавать точные вопросы, давать собеседнику помолчать, но не отмалчиваться и т.п.

Приведем в качестве примера отрывки из экспериментальных бесед известного отечественного психолога Л.С.Славиной (1906-1984) с ученицей 3-го класса. Изуча­лись особенности проявления самооценки школьников.

«Э кс п. Тебе нравятся девочки в классе?

Галя. Нет, не очень.

Э кс п. Почему?

Галя. Потому что они плохие.

Э к с п. Почему они плохие?

Галя. Так мне кажется, что все они плохие.

Э к с п. А ты?

Галя. Я хорошая. Мне кажется, что они плохие, а я хорошая. Мне кажется, что я лучше их. Каждому кажется, что он лучше всех.

Эксп. Нет, не каждому, многие дети говорят, что не они самые хорошие.

Галя. А я думаю, что я.

Экс п. Что ты?

Галя. Я лучше всех.

Э к с п. Что значит лучше всех?

Галя. Лучше, лучше всех.

Э кс п. Умнее всех?

Галя. Да, и умнее и красивее всех.

Э кс п. И добрее?

Галя. И добрее всех.

Экс п. А разве у вас в классе не Таня самая добрая де- ночка?

Галя. Она добрая, и я добрая.

Э к с п. А кто лучше - ты или Таня?

Галя. Я про себя думаю, что я.

Эк с п. А девочки признают, что ты умная, добрая, хо­рошая?

Г ал я. Нет.

Э к с п. А видят они это?

Галя. Видят, конечно.

Экс п. Почему же они не признают?

Га л я. Не знаю»'.

Беседа очень сложная форма работы, требующая от психолога многих специальных умений и опыта. Особые проблемы возникают при интерпретации результатов бе­седы.

Один из наиболее крупных психологов мира, извест­ный швейцарский исследователь Ж. Пиаже - мастер пси­хологических бесед с детьми писал о проблемах исполь­зования беседы в исследовательских целях: «Как трудно удержаться от чрезмерного многословия, особенно пе­дагогу, расспрашивая ребенка! Как трудно удержаться от невольного внушения ему своих мыслей! А всего труд­нее отыскать средний путь, избежав и чрезмерной сис­тематичности, вызванной заранее разработанной кон­цепцией, и полной хаотичности фактов, к которой при­водит отсутствие какой-либо направляющей гипотезы! В сущности говоря, хороший экспериментатор должен соединять в себе два обычно несовместимых качества: он должен знать, как наблюдать, т.е. позволять ребенку говорить совершенно свободно, не прерывая его выска­зываний и не отклоняя их ни в одну сторону, и в то же самое время он должен быть постоянно настороже, что­бы не пропустить ничего важного; каждую минуту он должен иметь в виду какую-нибудь рабочую гипотезу, хоть какую-нибудь теорию, правильную или ложную, и стремиться ее проверить. Начинающий исследователь либо подсказывает ребенку то, что он ожидает от него получить, либо же не подсказывает ему совершенно ничего, потому что он не ищет ничего определенного; нечего и говорить, что в этом случае он ничего и не найдет.

Короче, это нелегкая задача, и материал, который в результате получаешь, нуждается в самом строгом кри­тическом анализе. Психолог должен преодолеть неопре­деленность метода опроса отточенностью своей интер­претации»[[5]](#footnote-6).

Особое значение приобретает беседа как метод консуль­тационной, развивающей и психокоррекционной работы, а также методов немедицинской психотерапии. Эти методы составляют арсенал практической психологии, т.е. непос­редственной работы психолога с людьми.

46

2.8. Методы консультационной, развивающей

и психокоррекционной работы

Консультационные психологические методы - это преж­де всего различные формы бесед, способы ведения разго­вора психолога с консультируемым. Консультации могут касаться как профессиональных, личностных проблем са­мого консультируемого, так и особенностей его взаимо­действия с другими людьми. Например, родители нередко обращаются к психологу по поводу трудностей, испыты­ваемых их детьми.

Развивающие психологические методы приемы рабо- 1ы психолога, направленные на формирование способ­ностей, возможностей, интересов в соответствии с пред­ставлениями о некоторой «правильной» модели развития. В разных направлениях психологии, естественно, по разному понимается «правильное» развитие. Теоретические взгляды, представленные в этом учебнике, основывают­ся на представлениях отечественной психологии о цен­ности каждого возрастного периода, его уникальном вкла­де в историю человеческой жизни. Это означает, что, ведя развивающую работу с детьми, психолог ориентируется на максимально полное использование возможностей каж­дого возраста, развитие всех имеющихся в нем потен­ций, а не на «перескакивание» через определенные пе­риоды, «замену» их на другие, представляющиеся более ценными.

Психокоррекционные методы это средства и способы работы психолога, направленные на исправление недо­статков в развитии тех или иных психологических характе­ристик человека.

Развивающие и психокоррекционные методы, направленные на изменение личностных особенностей человека, характеристик его общения, нередко обозначаются как ме­тоды психотерапии, точнее, немедицинской психотерапии.

Понятие психотерапия (от греч.psyche душа иtherapea лечение) первоначально применялось для обозначения метода лечения больных людей через воздействие на его самосознание, представления, эмоции, суждения, взгля­ды и т.п. Однако в дальнейшем это понятие существенно расширилось и в настоящее время часто применяется для обозначения широкого круга психологических методов воздействия, приводящих к определенным изменениям в лич­ностном развитии человека, его психологических особенностях,

47

применяемых как к больным, так и к здоровым людям.

Методы психотерапии. Большинство конкретных психо­логических методов могут применяться во всех перечис­ленных направлениях работы. Строгих различий между ними не существует. Так, беседа составляет основу и консульта­ционной, и развивающей, и психотерапевтической рабо­ты. Поэтому ограничимся кратким описанием некоторых, наиболее распространенных методов.

Беседа как способ оказания психологической помощи направлена на осознание человеком имеющихся у него проблем, конфликтов, осознания их психологических при­чин и нахождения способа их решения.

Метод конкретных ситуаций обучение человека спо­собам выхода из сложных для него ситуаций, а также ре­шению нестандартных, нетипичных задач, умению при­нимать решения в напряженных условиях (например, при дефиците времени, информации и т.п.).

Мозговой штурм, или мозговая атака, метод группо­вого решения творческих проблем, осуществляемый по особым правилам. Этот метод позволяет снять барьеры, мешающие творческому решению проблемы, и таким образом добиться полной реализации творческих способ­ностей человека. Барьерами обычно являются привычные, стереотипные способы решения проблемы, излишняя критичность к собственным и чужим идеям, боязнь не­удачи, страх оказаться смешным и т.п. Для снятия этих барьеров мозговой штурм проводится в несколько этапов. Сначала все участники свободно излагают свои идеи по решению проблемы. Их задача высказать как можно боль­ше идей, не задумываясь о том, истинные они или лож­ные, соответствуют имеющимся фактам или нет. Какая- либо критика этих идей запрещена полностью. Затем идеи комбинируются, видоизменяются, после чего происхо­дит процесс их отбора и оценки.

Формирующие методы. Примером является приведен­ный выше формирующий эксперимент, который может быть использован и для психокоррекции, и для развития внимания у младших школьников.

Психологические игры и упражнения метод групповой работы, в котором моделируются какие-либо ситуации - производственные, управленческие, межличностные и т.п. В зависимости от целей психологические игры могут быть построены по типу производственных процессов (деловые

48

игры), могут напоминать детские игры или имитировать какие-либо жизненные ситуации. Использование этого метода существенно сокращает время приобретения соци­ального опыта. Игры могут быть групповыми и индивиду­альными. Многие из них заимствованы из практики под­готовки актеров и напоминают театральные этюды. После игры проводится обсуждение, анализируются поведение и переживания разных участников. Многие развивающие программы состоят из набора разнообразных игр.

Групповая дискуссия, как явствует из самого названия, - обсуждение в группе каких-либо проблем, значимых для большинства участников, или индивидуального прошлого опыта кого-либо из участников. В процессе групповой дис­куссии стимулируется выражение собственного отноше­ния, личных переживаний участников, а не общих взгля­дов, мнений, абстрактных суждений или умозаключений. Во многих случаях значительное внимание уделяется так­же тому, чтобы участники избегали оценок высказываний других, не давали друг другу советов и т.п.

Все перечисленные, а также и другие методы обычно сочетаются в специальных программах и осуществляются в формах индивидуальной и групповой развивающей, психо- коррекционной или психотерапевтической работы психо­лога. В настоящее время наиболее распространены групповые формы работы, поскольку в этом случае психологические изменения, происходящие в человеке, осуществляются в процессе общения с другими людьми, имеющими общий опыт переживаний, в столкновении с ними, получении от них поддержки, обратной связи. Отдельные приемы могут использоваться и в ходе консультаций, осуществляемой преимущественно индивидуально.

Сегодня существует множество различных форм груп­повой работы. Жесткого разграничения между этими фор­мами нет. Работа всех групп направляется ведущим - пси­хологом, группы собираются с определенной целью и ре­ализуют эту цель в процессе занятий. Условно принято выделять следующие формы.

Развивающие и психокоррекционные программы систе­мы психологических занятий, направленных на формиро­вание каких-либо интеллектуальных или личностных осо­бенностей. Такие программы получили широкое распрост­ранение в практической психологии образования.

Тренинги (от англ.train обучать, воспитывать, трени­ровать) формы групповой работы, направленные на

49

развитие навыков общения, саморегуляции, профессио­нальных умений и т.п. Наиболее распространены Тренинг межличностного взаимодействия - развитие умений ре­шать проблемы, возникающие в общении, понимать и прогнозировать мысли, чувства, поступки других людей, Тренинг уверенности в себе. В системах подготовки и по­вышения квалификации распространены тренинги, свя­занные с развитием профессионально значимых качеств. Так, при подготовке учителей наиболее распространены тренинги педагогического общения, педагогической ком­петентности.

Групповая психотерапия, или групповая психокоррекция,

форма психологической работы, использующая закономер­ности межличностного взаимодействия в группах для осу­ществления личностных изменений, оказания психологи­ческой помощи или в лечебных целях. Содержание работы групп определяется теоретическими взглядами психолога (гештальттерапия, групповой психоанализ, психодрамы, транзактный анализ и др.), а также преобладающими ви­дами занятий. Существует множество видов групповой пси­хотерапии. Группы встреч ориентированы на развитие от­ношений между людьми, основанных на открытости, ис­кренности; в группах арттерапии участники выражают себя через рисование, лепку, вгруппаххореотерапии, или танце­вальной терапии. В телесно-ориентированной терапии учас­тники группы учатся осознавать свои телесные ощущения, понимать, как потребности и чувства проявляются в раз­личных телесных состояниях, а также овладевают опти­мальными способами преодоления неблагополучия, раз­решения конфликтов и т.п. В детской практической психо­логии, в том числе психологии образования, широкое распространение получили игровая психотерапия, сказ-котерапия и др.

Особо следует сказать о методах суггестивной психоте­рапии и психокоррекции (от лат.suggestio внушение). В ос­нове этих методов - использование слова для внушения и самовнушения. В психологии внушение такая форма меж­личностного взаимодействия, при которых человек пас­сивно, без критической оценки усваивает мысли, образы, идеи, высказываемые психологом. Наиболее известная форма внушения гипноз (от греч.hypnos сон) искусст­венно вызываемое временное состояние сознания, харак­теризующееся сужением объема внимания и сосредоточен­ности на состоянии внушения, осуществляемого гипно­тизером.

50

Самовнушение - это внушение, адресованное са­мому себе. Самовнушение широко используется при ауто­генной тренировке - системе приемов, позволяющих чело­веку расслабиться, достичь состояния душевного равнове­сия, концентрировать внимание. Высшей формой аутогенной тренировки является аутогенная медитация.

Медитация (от лат.meditare мысль, движущаяся к цен­тру) такое состояние сосредоточения, которое позволя­ет человеку выйти за пределы собственной психики, по­смотреть на себя со стороны. Индийский ученый Чоудхурри так описывал медитацию: «...радикальный подход начинается с решения ни о чем не думать, не делать ни­каких усилий; надо полностью расслабиться и позволить уму и телу выйти извсе время меняющегося потока мыс­лей и ощущений, наблюдать даже натиск этого потока. Метафорически можно сказать - наблюдайте полет своих мыслей, ощущений и желаний по небосводу, как стаю птиц. Пусть они летят свободно, вы только наблюдайте. Не позволяйте птицам унести вас в небо». Медитация широ­ко используется во многих религиях, например в буддиз­ме. В психологии и психотерапии она используется как метод, позволяющий человеку снять нервно-психическое напряжение, дистанцироваться от своих проблем, посмот­реть на них как бы со стороны.

Осуществление всех методов суггестивной терапии тре­бует специальной подготовки. Так, гипноз в психотера­певтических целях может осуществляться только специа­листами, имеющими медицинское образование. Овладе­ние техниками аутогенной тренировки и медитации возможно только под руководством опытного специали­ста.

Конечно, перечисленными методами методический арсенал педагогической науки и практики не ограничива­емся, он гораздо богаче. Мы остановились лишь на тех, которые наиболее распространены и ссылки на которые чаще встречаются в литературе.

Вопросы и задания

1. Каковы основные методы развивающей и психокоррекциоиной работы? Какие из этих методов вызвали у вас наиболь­шим интерес? Почему?

51

1. Почему необходима совместная работа психолога и педа­гога? На что должна быть направлена эта работа? Что является основой ее успешности?
2. В чем отличие научного наблюдения от обыденного, жи­тейского?
3. Какие виды эксперимента используются в психологичес­ких исследованиях? Что общего между ними и в чем специфика каждого из видов?
4. Чем психологические тесты отличаются от других методов психодиагностики?
5. В чем вы видите отличие психологической беседы от педа­гогической?

Тема 3 ПСИХИКА И МОЗГ

Строение и функции нервной системы.

Физиологические механизмы психической деятельности.

Взаимосвязь биологических и социальных

факторов в психическом развитии.

Вы уже знаете, что психика - свойство высокоразвито­го мозга активно отражать окружающую действительность и на основе созданного индивидуального образа объек­тивного мира регулировать свое поведение и деятельность.

Возникновение и развитие психики обеспечивается раз­витием нервной системы и особенно головного мозга. Раз­витие нервной системы, в свою очередь, вызвано услож­нением и изменением условий существования животных и человека. Подробно нервную систему, мозг, их особенно­сти у человека и животных вы изучали в школе. Рассмот­рим теперь строение и деятельность нервной системы и мозга с точки зрения психологии человека.

3.1. Строение и функции нервной системы

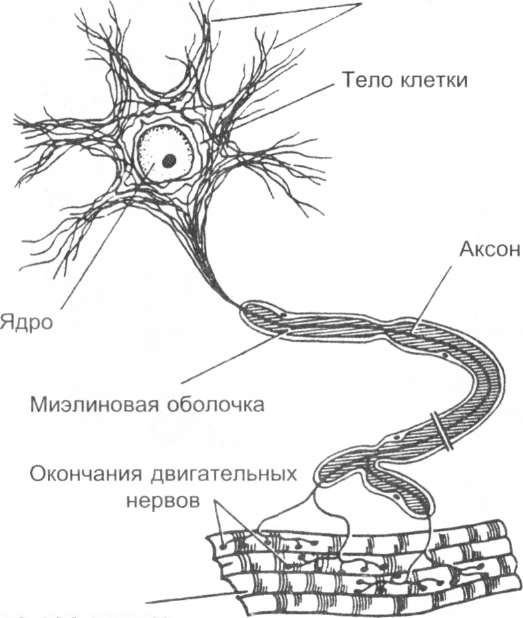
Нервная система включает центральную и периферичес­кую. Центральную нервную систему образуют головной мозг и находящийся в позвоночнике спинной мозг. Она является важнейшим органом психической деятельности. Перифери­ческая нервная система представляет собой сеть нервных проводников, передающих команды мозга всем точкам тела,

52

органам чувств, мышцам и сухожилиям. Основной элемент нервной системынервная клетка (нейрон) (рис. 1). Она воспринимает раздражения, поступающие к ней по корот­ким разветвленным отросткам дендритам (их у каждого нейрона несколько), перерабатывает их, а затем по одному длинному отростку аксону - передает другим отросткам или рабочим органам. Нервную систему человека образуют десятки миллиардов взаимосвязанных между собой нейро­нов. Действует нервная система во много раз успешнее и может неизмеримо больше, чем самый совершенный элек­тронный мозг компьютера. Недаром немецкий поэт Г. Гей­не писал: «Как великий художник природа умеет неболь­шими средствами достигать великих эффектов».

Нервная система имеет множество функций. Она спо­собствует поддержанию постоянства внутренней среды организма, взаимодействию всех его органов и систем, позволяя ему действовать как единое целое. Ее важнейшей функцией является также обеспечение деятельности пси­хики и поведения живого существа.

Дендриты



Мышечные волокна

Рис. 1. Нервная клетка (нейрон) - основной элемент нервной системы

53

Нервная система развивается по мере усложнения ок­ружающей среды. Чем сложнее становится окружающая живой организм среда, тем развитее, сложнее нервная система (рис. 2).

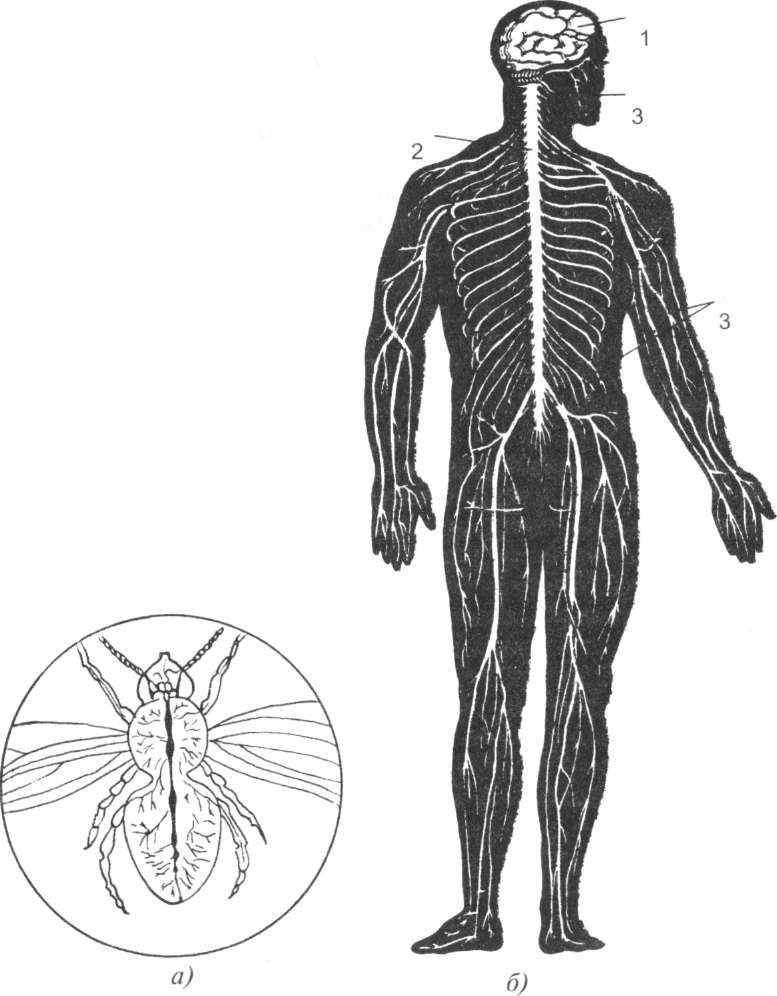
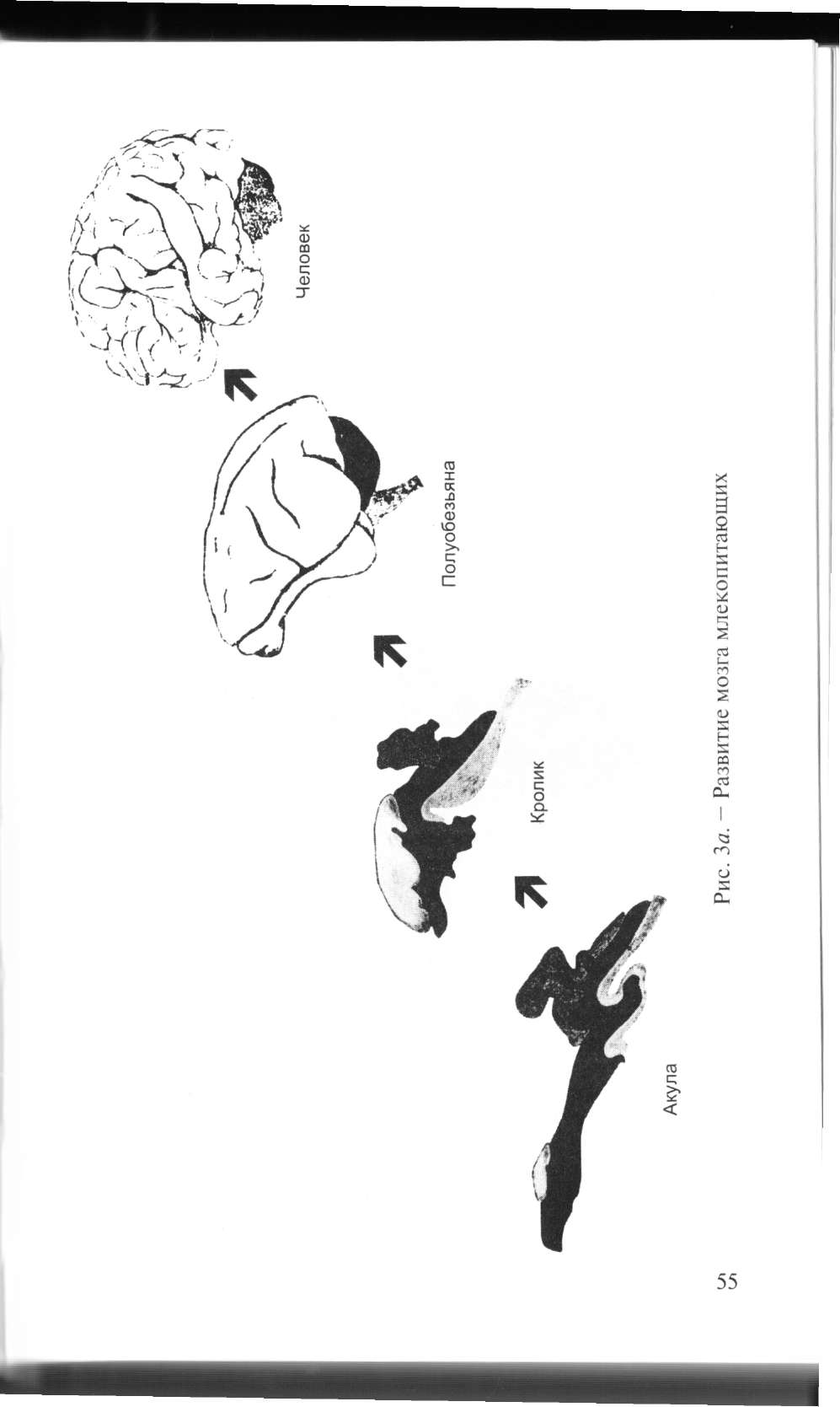


Рис. 2. Общая схема строения нервной системы:

а пчелы; б - человека: 1 - головной мозг, 2 спинной мозг, 3 - нервы

Формируются различные специализированные виды ощущений и соответственно более сложные формы пове­дения. Элементы нервной системы все более концентрируются

54



в голове. Их становится все больше, они уплотня­ются, между ними образуются сложные связи. Так возни­кает головной мозг, достигающий своего максимального развития у человека.

Психика свойство высокоорганизованного мозга. Чем более развит мозг, чем более тонко дифференцирована его структура, тем сложнее и разнообразнее деятельность пси­хики, или психическая деятельность, тем сложнее и раз­нообразнее поведение (рис. За, 36). Особое значение в этом плане приобретает развитие коры больших полушарий мозга.

Большой мозг

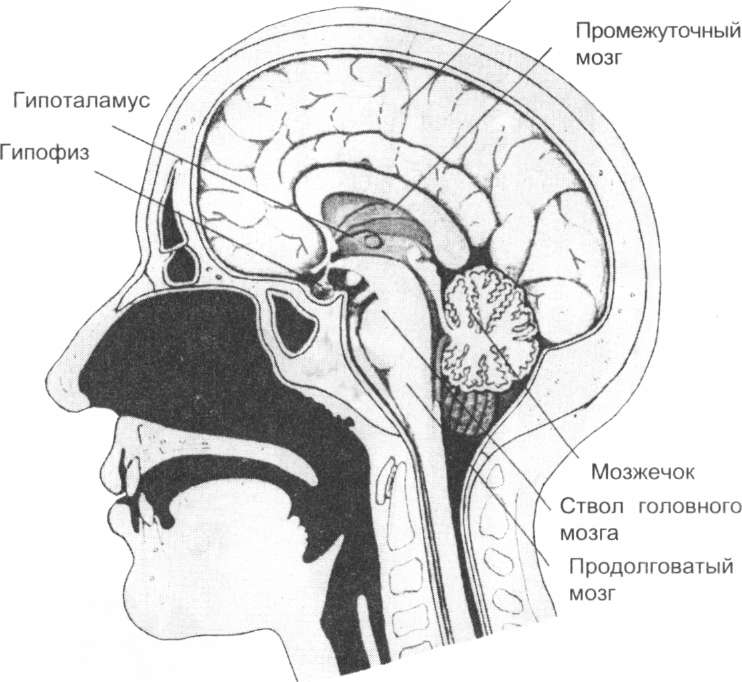


Рис. 36. Мозг человека

Развитие мозга человека, формирование коры больших полушарий происходило в процессе исторического разви­тия человека. Особое значение при этом имели членораз­дельная речь и изготовление орудий, способствующие раз­витию руки. Поэтому в коре больших полушарий человека значительное место занимают клетки, связанные с речью и кистью руки (рис. 4).

56

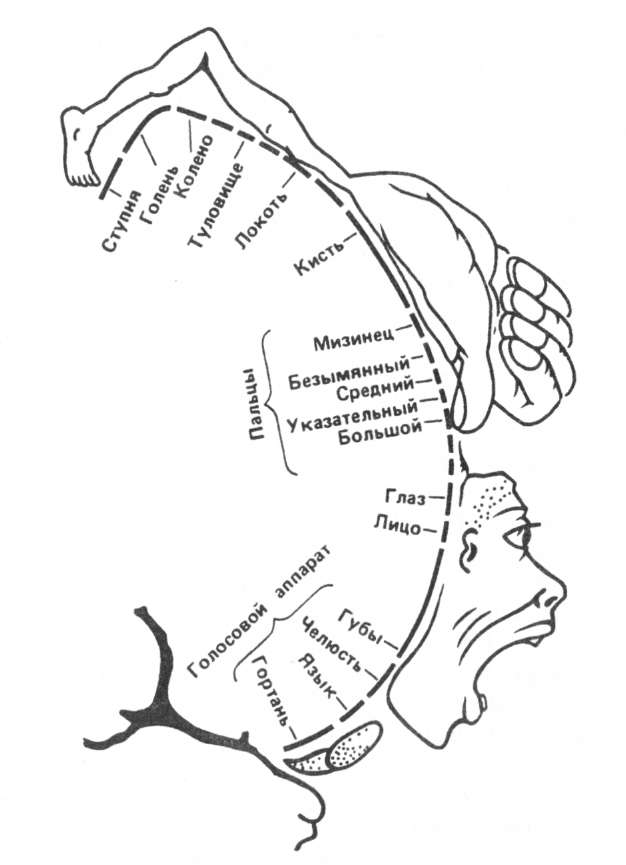


Рис. 4. «Представительство» (проекция) разных частей тела в двигательной области коры {поПенфилду)

В изучение того, как работа мозга обеспечивает слож­нейшие формы психической деятельности, существенный вклад внесла нейропсихология. Один из ее создателей, оте­чественный психолог А.Р. Лурия (1902-1977) установил, что для осуществления психической деятельности необхо­димо взаимодействие трех основных блоков (аппаратов) человеческого мозга.

1. Энергетический блок, поддерживающий тонус, необ­ходимый для нормальной работы коры больших полуша­рий головного мозга. Мозговые структуры, обеспечиваю­щие деятельность этого блока, располагаются в подкорко­вых отделах мозга и в стволе мозга.

57

1. Блок приема, переработки и хранения информации. Мозговые структуры, обеспечивающие деятельность это­го блока, расположены в задних отделах обоих полушарий коры головного мозга. Он включает три области, каждая из которых обеспечивает прием и переработку определен­ного типа информации: затылочная - зрительной, височ­ная слуховой и теменная - общечувствительной.

Этот блок состоит из трех надстроенных друг над дру­гом корковых зон. Первичные зоны принимают нервные импульсы, вторичные обрабатывают полученную инфор­мацию и, наконец, третичные обеспечивают наиболее сложные формы психической деятельности, для выпол­нения которых необходимо участие различных областей мозговой коры. В третичных зонах осуществляются логи­ческие, грамматические и другие сложные операции, тре­бующие участия абстрактного мышления. Они ответствен­ны за сохранение информации, человеческую память.

1. Блок программирования, регуляции и контроля деятель­ности. Этот блок расположен в передних отделах больших полушарий. Наиболее существенной его частью являются лобные доли. Этот раздел мозга отвечает за планирование, контроль и регуляцию наиболее сложных форм поведения и деятельности.

Повреждение или недоразвитие любого из этих блоков, а также отдельных областей, зон головного мозга влечет за собой множественные нарушения. А.Р. Лурия и его сотруд­ники исследовали, как больные с локальными (т.е. местны­ми, ограниченными) поражениями различных частей моз­га выполняют различные умственные операции, например решают задачи. Так, например, нарушение отделов коры височной области приводит к тому, что больной оказыва­ется не в состоянии удержать в памяти сложное условие задачи. Поэтому части условия у них пропадают.

Еще более сложные нарушения возникают при наруше­ниях лобных долей. Вот что пишут по этому поводу А.Р. Лу­рия и Л.С. Цветкова: «Больные с массивным поражением лобных долей мозга не испытывают никаких затруднений в усвоении и сохранении условий задачи; память их обычно не страдает, умение воспринимать смысл логико-грамма­тических отношений и оперировать числовыми величина­ми остается сохранным. Однако решение сколько-нибудь

58

сложных задач оказывается для них недоступным на этот раз из-за невозможности составить четкий план их реше­ния, затормозить побочные ассоциации и принять нужное решение из всех возможных операций выбрать только соот­ветствующие условиям задачи.

Данные больные, повторяя условия задачи, легко могут подменить ее конечный вопрос привычным, иногда уже входящим в условия и воспроизводят условие задачи „На двух полках было 18 книг, но не поровну, на одной в два раза больше, чем на другой; сколько книг было на каждой полке?" как „На двух полках было 18 книг и т.д.; сколько книг было на обеих полках?" Даже правильно повторяя и удерживая условие, они не могут сделать его основным фактором, направляющим ход дальнейшего решения; как правило, они не начинают систематически работать над усвоением этого условия, созданием плана решения зада­чи, а вместо этого легко выхватывают один из фрагментов условия, соскальзывают на бесконтрольно всплывающие и несоответствующие условию операции. Именно поэтому решение вышеприведенной задачи принимает у них часто такую форму: „Ага, ясно... на двух полках 18 книг, на од­ной из них в два раза больше... значит, 36... а всего 36+18 = 54" и т.п. Несоответствие хода решения условиям задачи, бессмысленность полученного ответа не смущают этих боль­ных. Полученный результат не сличается ими с исходным условием, и даже после разъяснения его бессмысленности больной снова соскальзывает на подобные фрагментарные, бесконтрольно возникающие действия»1.

Напомним, что в обоих примерах речь идет о больных людях с серьезными повреждениями мозга. Однако и в этих случаях можно преодолеть дефекты мыслительной дея­тельности с помощью специального восстановительного обучения. Вот, например, какую программу рекомендуют авторы больным с повреждением лобных долей:

* 1. Прочитайте задачу.
  2. Разбейте задачу на смысловые части и отделите их друг от друга чертой.
  3. Выпишите эти части одну под другой.
  4. Подчеркните и повторите, что спрашивается в задаче.
  5. Решайте задачу.
  6. Можете ли вы сразу ответить на вопрос задачи?

Если нет, то...

* 1. Посмотрите внимательно на условие задачи и найди­те, что неизвестно.

59

1. Как можно узнать это неизвестное? Напишите первый вопрос задачи и выполните нужное действие.
2. Сверьте его с условием.
3. Скажите, ответили ли вы на вопрос задачи? Если нет, то...
4. Напишите второй вопрос задачи и выполните нуж­ное действие.
5. Сверьте его с условием задачи.
6. Скажите, ответили ли вы на вопрос задачи? Если нет, то...
7. Напишите третий вопрос задачи и выполните нуж­ное действие.
8. Сверьте его с условием задачи.
9. Скажите, ответили ли вы на вопрос задачи? Если да, то...

Сделайте общийвывод: каков ответ задачи?[[6]](#footnote-7)

С поражениями или недостаточным развитием отдель­ных областей, зон мозга бывают связаны и некоторые труд­ности в обучении детей, в усвоении ими учебного матери­ала, выполнении учебных обязанностей, недисциплини­рованность и т.п. Конечно, у детей это чаще всего связано не с поражениями мозга, а с особенностями его разви­тия, его созревания. Существенное значение имеет, с од­ной стороны, степень соответствия предъявляемых ребен­ку требований его возможностям, обусловленным особен­ностями развития мозга, а с другой обеспеченность его нормального функционирования.

Последний вопрос, который необходимо рассмотреть при анализе строения мозга, касается функций больших полушарий коры головного мозга. Эта проблема в психо­логии обозначается как проблема функциональной асим­метрии мозга.

Полушария мозга выполняют разные функции. Одно вы­полняет ведущую (доминантную) функцию, другое - под­чиненную. Оттого, какое именно полушарие является глав­ным, зависит, какой рукой человек лучше действует - пра­вой или левой. У тех, кто лучше действует правой рукой «правшей», доминирует левое полушарие, у тех, кто луч­ше действует левой - «левшей», - правое. Известно, что «правшей» значительно больше, чем «левшей».

Левое полушарие играет основную роль в обеспечении речи, логического мышления и т.п. Его называют «рацио­нальным»,

60

нальным», т.е. разумным, целесообразным. Поступающую информацию оно перерабатывает последовательно и посте­пенно, как бы разбирая его на части, а затем объединяя.

Правое полушарие - «образное», эмоциональное. Оно воспринимает поступающую информацию - множествен­ную, идущую из разных источников, вместе, как единое целое. Поэтому ему часто отводится ведущая роль в творче­стве, причем не только художественном, но и научном.

Проблема функциональной асимметрии мозга в насто­ящее время разрабатывается очень интенсивно. Приведем пример результатов одного исследования, задачей кото­рого было изучение и описание психических процессов, протекающих в каждом из полушарий, и установление их связи с некоторыми типичными способами понимания, познания мира[[7]](#footnote-8).

|  |  |
| --- | --- |
| Левое полушарие | Правое полушарие |
| Вербальные[[8]](#footnote-9) | Невербальные, зрительно- пространственные |
| Последовательные, временные | Одновременные, пространственные |
| Дискретные | Непрерывные |
| Рациональные | Интуитивные |
| Западный техницизм | Восточный мистицизм |

Многие ученые считают также, что вклад каждого по­лушария в психическую деятельность различен в разные периоды жизни человека. Так, есть данные о том, что пра­вое полушарие созревает быстрее левого и поэтому в до­школьном возрасте вносит больший вклад в психическую деятельность, чем в более взрослые периоды. Отсюда образный характер познания и восприятия мира детьми- дошкольниками, их бурная фантазия.

Эти данные послужили основой создания новых программ для начальной школы, ориентированных не столько на развитие речевого и логического мышления (как это преимущественно происходит в настоящее время), сколь­ко на образное, чувственное, целостное, т.е. «правополушарное» познание мира.

Но в этой проблеме еще очень многое остается неяс­ным. Существует много данных об очень сложных взаимо­действиях в развитии отдельных зон, находящихся в раз­ных полушариях. Кроме того, отмечается, что при описа­нии функций полушарий учитывается только деятельность мозга «правшей». В то же время у «левшей» ситуация не­сколько иная. Например, речевые процессы у них пред­ставлены в обоих полушариях.

Этот вопрос имеет не только научный, но и практи­ческий интерес. Долгое время «левшество» рассматрива­лось как вредная привычка или болезнь. Детей, которые пытались писать или делать что-либо левой рукой, нака­зывали, высмеивали, привязывали левую руку к тулови­щу так, чтобы они не могли ею действовать, и т.п. Не­удивительно, что такое «воспитание», такое «переучива­ние» нередко заканчивалось срывами, неврозами. По­требовалось несколько столетий, чтобы люди поняли, что «левшество» - такое же свойство человека, как, напри­мер, темперамент. Было установлено, что многие гени­альные люди были «левшами». Например, великий ху­дожник и ученый Леонардо да Винчи, знаменитый мате­матик, автор «Алисы в стране чудес» Льюис Кэрролл. Вспомним и подковавшего блоху мастера Левшу, героя произведения Н.С.Лескова. Это не значит, конечно, что «левши» обязательно умнее, талантливее «правшей». Но это подтверждает, что «левшество» не мешает человеку развиваться, достигать самых больших высот.

В настоящее время и психологи, и физиологи, и врачи единодушны в том, что леворуких детей не надо переучи­вать. Кстати, многие из них сами научаются почти одина­ково хорошо действовать обеими руками. Однако в школе такие дети требуют особого внимания педагога, посколь­ку не только обучение школьным навыкам, но и само зда­ние, сама архитектура школы, расположение парт, доски рассчитаны на «правшей». Если своевременно обращать на это внимание, проблем, как правило, не возникает. При проявлении каких-то особых трудностей учителю следует обратиться к школьному психологу.

3.2. Физиологические механизмы психической

деятельности

Многие физиологические механизмы психической де­ятельности являются общими для животных и человека.

62

Однако у человека они приобретают качественно иной характер. Это происходит благодаря тому, что его биоло­гическая природа претерпевает существенные изменения под влиянием социально-культурных факторов, он начи­нает сознательно управлять своим поведением и деятель­ностью, планировать их и оценивать их результаты. У него развивается сознание и формируется личность. В дальней­шем изложении на эти отличия будет обращено особое внимание.

Основная форма нервной деятельности рефлексы. Реф­лекс - ответная реакция организма на раздражения из внеш­ней и внутренней среды. Такая реакция осуществляется с участием центральной нервной системы.

Рефлекторный характер деятельности нервной систе­мы обеспечивает:

1. Восприятие воздействий, идущих из внешней среды и внутренних органов и систем организма.
2. Преобразование их в нервные (электрические) им­пульсы и передачу команд в мозг.
3. Переработку принятой информации и передачу их соответствующим органам и системам организма.
4. Прием и переработку информации о результатах дей­ствия (обратную связь).
5. Коррекцию повторных реакций и действий с учетом этой обратной связи.

В изучение рефлексов головного мозга существенный вклад внесли русские физиологииИ.М.Сеченов (1829-1905) иИ.П.Павлов (1849 1936). Именно И.П.Павлову принадлежит идея о том, что рефлексы делятся на две большие категории. К первой принадлежат врожденные рефлексы сосание, глотание, рефлекс «что такое?» (на­правление взгляда на новый раздражитель), отступление в случае опасности. Подобные рефлексы были названы без­условными, т.е. возникающими безо всяких дополнитель­ных условий, от рождения. Такие рефлексы однотипно проявляются у живых существ одного и того же вида. Они принадлежат не отдельной особи, не отдельному индиви­ду, а виду в целом.

Ко второй категории относятся рефлексы, которые вы­рабатываются в процессе индивидуальной жизни и раз­вития животных, человека, в процессе их взаимодействия с социальной и природной средой. Такие рефлексы возни­кают при совмещении какого-либо раздражения, не име­ющего значения для живого существа (нейтрального раздражителя)

63

с жизненно важным для него (например, пи­щей или опасностью). Наличие такого обязательного усло­вия и позволило назвать эти рефлексы условными. Они ин­дивидуальны - принадлежат индивиду, особи.

И.П. Павлов и его сотрудники проводили множество интереснейших опытов с собаками, обезьянами. В наибо­лее известных его экспериментах собаки научались реаги­ровать на нейтральный раздражитель (звонок, вспышки света и т.п.) так же, как реагируют на пищу выделением слюны.

Почему это происходит? Каждый раздражитель вызы­вает в коре мозга очаг возбуждения. Между двумя очагами прослеживается связь, которая становится тем более силь­ной, чем чаще повторяется такое совпадение двух раздра­жителей во времени. Образование временных (условных) не­рвных связей важнейший принцип деятельности коры больших полушарий мозга.

Возбуждение и торможение - основные процессы нерв­ной системы. В коре больших полушарий в любой момент можно наблюдать сложную мозаику возбуждения и тормо­жения. Если в одних участках коры возникает возбуждение, то в других соседних или связанных с ним участках - тор­можение. Например, известно, что плачущего младенца можно отвлечь, если показать ему какую-то яркую игрушку или потрясти погремушкой. Возникший очаг более сильно­го возбуждения затормозит тот, который обусловил плач. В результате ребенок забывает о причине плача и сосредо­точивается на новой игрушке.

Однако и торможение может вызвать противополож­ный процесс возбуждение. Родители часто замечают, что маленькие дети к вечеру «разыгрываются» прыгают, кри­чат, смеются. Успокоить их очень трудно. Это связано с тем, что дети очень устали, и сильный процесс торможе­ния вызвал противоположный чрезмерного возбужде­ния. С этим часто бывает связана и недисциплинирован­ность школьников на уроках после контрольных или в кон­це дня. Ее может вызвать и большое количество впечатле­ний, положительных эмоций например посещение театра, музея, школьные утренники. Маленькие дети часто не за мечают, что они устали, не чувствуют, когда им надо ос­тановиться (когда начинает действовать процесс тормо­жения), и взрослым поэтому необходимо быть особенно внимательными, чтобы дать им возможность вовремя от­дохнуть.

64

Интересный пример приводит американский психолог Э.Лe-Шан: «Кэти было семь лет, и мы с ней дразнили друг друга. „А если бы я ударила тебя по носу, - говорила она, - что бы ты сделала?" Мне пришлось придумывать какое-то сверхъестественное наказание вроде: „Я бы упа­ковала твой завтрак и послала бы на Луну". Кэти дурачи­лась и заводилась все больше и больше. Я чувствовала, как возрастает напряжение, и подумывала о том, как бы кон­чить игру, когда Кэти сказала: „А что бы ты сделала, если бы я так громко крикнула тебе в ухо, что оно лопнуло?" Не раздумывая, я ответила: „Я думаю, я бы послала тебя в твою комнату, чтобы ты часок отдохнула". Лицо Кэти по­мрачнело: „Теперь ты играешь не по правилам, - сказала она, потому что это хорошее наказание". „Ты права, - заметила я. Это не смешное наказание, потому что это то, что тебе нужно"»[[9]](#footnote-10).

Прием, сличение, переработка сигналов, идущих от внеш­них и внутренних раздражителей, составляет основу сигналь­ной деятельности головного мозга. Сигналы могут непосред­ственно улавливаться органами чувств (ощущение цвета, за­паха, чувство боли, потери равновесия и т.п.), а могут быть представлены через язык, через слова. И.П. Павлов назвал эти системы соответственно первой и второй сигнальными системами.

Вторая сигнальная система имеет очень большое значе­ние для человека. Слово может ранить и вдохновлять, вы­зывать радость или грусть не меньше, а может быть, и больше, чем конкретный предмет. Известно, например, что женщины «любят ушами». Для них важно, чтобы им часто говорили о том, что их любят. Еще один пример. Школьные неврозы у детей часто вызываются грубыми, а иногда и просто неосторожными словами учителя.

Первая и вторая сигнальные системы тесно взаимодей­ствуют. Их развитие имеет очень большое значение для че­ловека. Например, при относительном преобладании первой сигнальной системы формируется художественный гни личности, а при преобладании второй - мыслитель­ный. Подробнее об этом вы узнаете, когда будете изучать способности человека.

В поведении и деятельности человека, как и у живот- пых, многое может быть объяснено, исходя из условных

65

рефлексов. Однако далеко не все. Значительную роль игра­ет наличие осознанной внутренней программы поведения, представление о будущем результате. Изучая эту проблему на примере произвольных (контролируемых, осознанных) движений отечественный физиологН.А. Бернштейн (1896 1966) показал, что такая программа представляет собой модель потребного будущего, а само действие происходит в виде рефлекторного кольца. Напомним, что до этих иссле­дований считали, что все рефлексы - и безусловные, и условные осуществляются по принципу рефлекторной дуги: от рецептора, воспринимающего раздражение к ис­полнительному органу.

Н.А. Бернштейн доказал, что при выполнении челове­ком того или иного действия происходит сравнение, сли­чение поступающей в мозг информации о выполнении действия с имеющейся программой. Благодаря этому дей­ствия исправляются, меняются в направлении исходного замысла.

Свою теорию Н.А. Бернштейн назвал физиологией ак­тивности, подчеркивая, что основное содержание жизни человека не пассивное приспособление, а реализация внутренних программ.

Русский физиологП.К. Анохин (1898-1974) также при­шел к необходимости пересмотра классических представ­лений о рефлекторной дуге как основе всякой психичес­кой деятельности. Он создал теорию функциональных сис­тем. Согласно этой теории, физиологическую основу психической деятельности составляют не отдельные реф­лексы, а включение их в сложную систему, которая обес­печивает выполнение целенаправленного действия, пове­дения. Эта система существует столько, сколько необхо­димо для их выполнения. Она возникает для выполнения определенной задачи, определенной функции. Поэтому такая система и названа функциональной.

Целостное поведение индивида определяется не отдель­ным сигналом, а объединением, синтезом всей поступаю­щей к нему в конкретный отрезок времени информации. Формируются функциональные системы. При этом наме­чается цель поведения или деятельности, прогнозируется ее будущий результат. Благодаря этому поведение не за­канчивается ответной реакцией организма. Она запускает механизм обратной связи, который сигнализирует об ус­пехе и неуспехе действия. П.К. Анохин назвал этот меха­низм акцептором результата действия. Именно этот ме­ханизм

66

позволяет осуществлять поведение и деятельность не только на основе непосредственно воспринимаемых воз­действий, но и на представлениях о будущем (у человека иногда достаточно отдаленном), о цели действия, о его желательном и нежелательном результате.

П.К.Анохин показал, что таков механизм осуществ­ления и саморегуляции всех более или менее сложных форм поведения и у животных, и у человека. Естествен­но, чем более развит головной мозг, чем выше уровень психики, тем более сложным и совершенным становится этот механизм.

Всякое поведение определяется потребностями. Потреб­ность создает в центральной нервной системе очаг воз­буждения. Этот очаг возбуждения определяет деятельность, служащую удовлетворению именно этой потребности. Силь­ный очаг возбуждения подчиняет себе другие, объединяет их. Чем сильнее потребность, тем более сильным является этот очаг, тем сильнее это объединение. Тем больше он господствует, доминирует в поведении. Отечественный физиолог А.А. Ухтомский (1875 1942), открывший и опи­савший это явление, назвал его доминантой.

Например, Вы пришли домой. Вам надо срочно кому-го позвонить, и, кроме того, Вы страшно голодны. Если вы очень сильно голодны, то в первую очередь откроете холодильник, а если там еды не окажется - начнете искать ее в шкафу, духовке и т.п. В этом случае доминировать, т.е. преобладать, будет потребность в еде и, следовательно, соответствующий временный орган. Если же телефонный звонок, который Вы должны сделать, для Вас очень ва­жен, то Вы можете забыть о еде и сразу начнете звонить. И если телефон занят. Вы будете вновь и вновь набирать но­мер, забыв обо всем.

Доминантный очаг возбуждения способен затормозить все конкурирующие очаги возбуждения. Поэтому, когда мы сильно увлечены чем-либо, то не слышим и не видим ничего, что происходит вокруг.

А.А. Ухтомский много внимания уделял духовному и нравственному развитию личности. Он считал, что осо­бой присущей только человеку доминантой является «доминанта на лицо другого». Такую доминанту он про­тивопоставлял доминанте, при которой человек «видит в мире и в людях предопределенное своею деятельностью, т.е. так или иначе самого себя». Он считал, что в противо­положность этому следует «культивировать и воспитывать

67

доминанту и поведение „по Копернику", поставив центр тяжести вне себя, на другом... Все силы души и все на­пряжение, вся целевая установка должна быть направле­на на то, чтобы прорвать свои границы и добиться выхо­да в открытое море - к „ты". Что это действительно воз­можно, об этом знает всякий действительно любящий человек» '.

3.3. Взаимосвязь биологических и социальных факторов

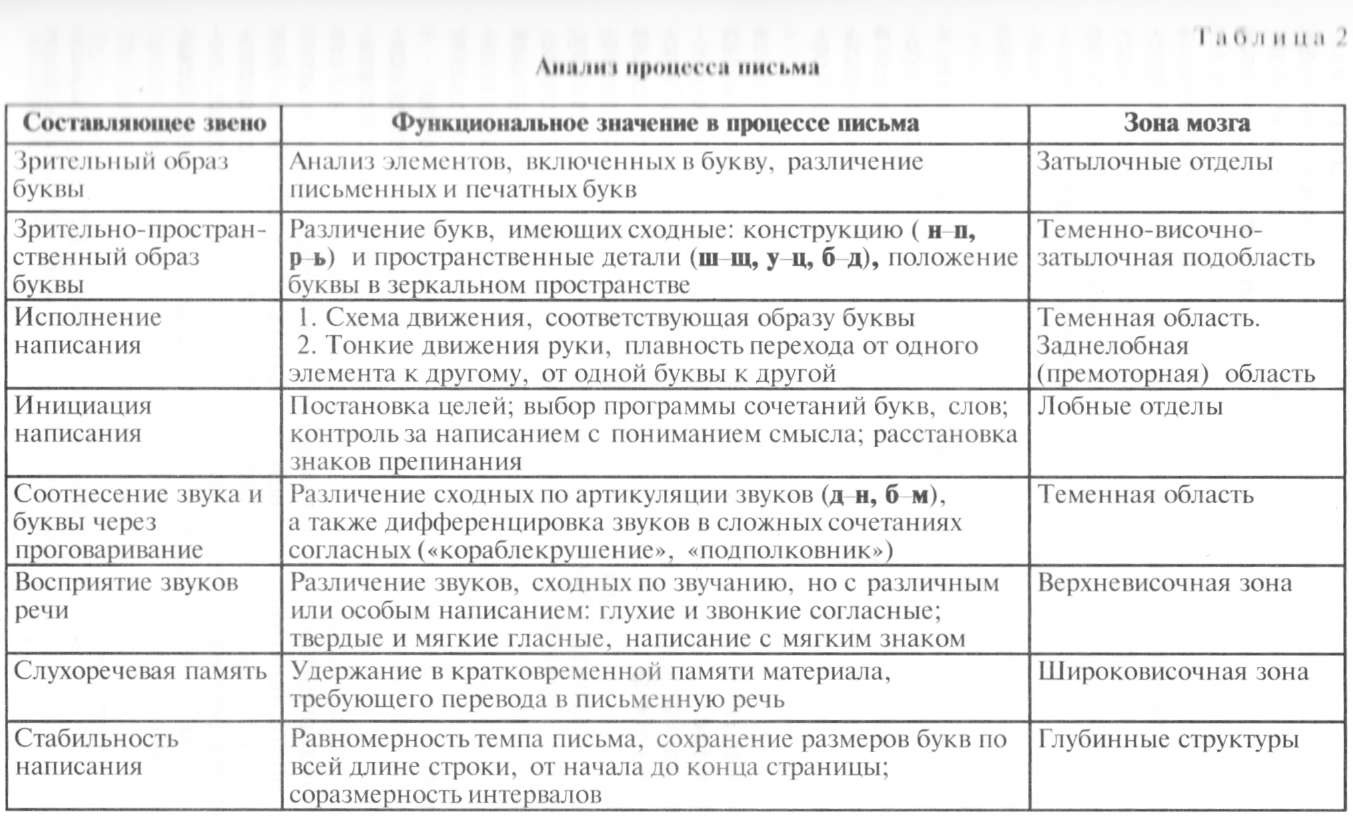
в психическом развитии

Для теории и практики очень важен вопрос, каковы условия и движущие силы развития психики. Как соотно­сятся анатомо-физиологическое развитие мозга и психи­ческая деятельность? Что вносит наибольший вклад в пси­хический облик человека - наследственность (вспомним житейскую психологию - «яблоко от яблони...») или осо­бенности его жизни, воспитания, его собственный опыт? Все эти вопросы в течение многих лет привлекали внима­ние исследователей.

Развитие (созревание) мозга происходит очень медленно. В связи с тем, что в нем значительную роль играет кора больших полушарий, формирующаяся очень медленно, младенец рождается гораздо менее подготовленным к жиз­ни, чем детеныши животных. Но вместе с тем он рождает­ся с гораздо большими, чем у животных, возможностями приобретения новых навыков, новых знаний, умений. Это и позволяет ему в конечном итоге сделаться полноцен­ным человеком. Мозг новорожденного и по размерам, и по строению, и по особенностям нервных путей, ведущих от него к другим органам, существенно отличается от мозга взрослого. Его развитие продолжается на протяжении все­го детства, и лишь примерно к 18-20 годам он достигает зрелости, хотя некоторые его структуры формируются и позже.

Научные данные свидетельствуют, что существует серь­езная зависимость между созреванием тех или иных мозго­вых структур и способностью к выполнению той или иной деятельности, решению тех или иных проблем. Например, в возрасте начала школьного обучения - 6-7 лет - созревают

68



целый ряд мозговых структур, связанных со зритель­ным, слуховым восприятием, с развитием движений и др.

Позднее и медленнее развиваются лобные отделы боль­ших полушарий (лобные доли). Их развитие продолжается до 19 20 лет. Один из наиболее важных периодов 7 лет. От развития лобных долей во многом зависит способность ребенка к произвольному (сознательному, контролируе­мому, совершающемуся по определенному плану) пове­дению и деятельности. От их созревания, например, во многом зависит способность ребенка сосредоточить вни­мание на не интересном ему материале, способность вни­мательно слушать на уроке, правильно организовать свою работу и т.п.

Умения и навыки, которые ребенок должен усвоить в начальной школе, предъявляют достаточно серьезные тре­бования к зрелости отдельных структур мозга. Приведем в качестве примера фрагмент таблицы анализа процесса пись­ма, заимствованный из книги нейропсихологов Н.К. Кор­саковой, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашовой[[10]](#footnote-11) (табл. 2).

У разных детей различные отделы мозга формируются с неодинаковой скоростью у кого-то это происходит быстрее, у кого-то медленнее. При этом скорость созре­вания не свидетельствует о каких-то особых способнос­тях ребенка и уж тем более не может предсказать, каких успехов он достигнет в будущем. Однако дети, созрева­ние которых происходит быстрее, поступая в школу, объективно оказываются в более благоприятном положе­нии, чем их «медленно созревающие» сверстники: они лучше усваивают требования взрослых, более вниматель­ны, дисциплинированы. Соответственно их чаще хвалят взрослые и т.п. Особенно это заметно у детей 6 лет - в период, когда неравномерность развития проявляется осо­бенно ярко. Поэтому недисциплинированность, неорга­низованность ребенка далеко не всегда обусловлены его «испорченностью» или «злой волей». Нередко для этого просто не готовы соответствующие структуры мозга. Они еще не развились, не созрели. Ребенок просто не в состо­янии ответить требованиям и ожиданиям взрослых, по­скольку для этого у него еще нет соответствующих меха­низмов.

70

Вместе с тем очень важно, чтобы встающие перед ре­бенком задачи, предъявляемые к нему требования несколь­ко опережали его функциональные возможности, чтобы они находились в зоне его ближайшего развития. Представ­ление о зоне ближайшего развития было разработано вы­дающимся отечественным психологом Л.С. Выготским (1896-1934), подчеркивавшим, что главной особенностью развития ребенка является то, что оно происходит в со­трудничестве с взрослым. Он показал, что в любой деятель­ности ребенка можно выделить два уровня выполнения заданий. Первый уровень то, что ребенок может сделать самостоятельно. Этот уровень называется актуальным. Вто­рой - тот, на который он способен в сотрудничестве с взрослым. Ясно, что во втором случае ребенок сможет сде­лать больше, действовать лучше. Второй уровень и пред­ставляет собой зону ближайшего развития. В зоне ближай­шего развития находятся, по словам Л.C. Выготского, со­зревающие, активно развивающиеся процессы. В этом случае взрослый берет на себя ту часть деятельности, ко­торая для ребенка в силу разных причин еще довольно сложна, и демонстрирует ее ребенку, обучая ей.

Вместе с тем уже созревшие структуры мозга нуждают­ся в том, чтобы действовать, «в упражнении». Если этого не происходит, то соответствующее поведение не форми­руется независимо от того, насколько созрел необходи­мый для него мозговой аппарат. Например, у детей, пове­дение которых постоянно и жестко контролируется взрос­лыми, не формируется умение самостоятельно планиро­вать, реализовывать и оценивать результаты своих поступ­ков.

Учитывая большую роль особенностей развития мозга, отдельных его структур в возникновении многих школь­ных проблем, необходимо помнить следующее.

1. Далеко не все трудности в учении и поведении ма­ленького школьника объясняются особенностями разви­тия его мозга. Решить это может лишь психолог с помо­щью специальных психодиагностических методов.
2. Если будет выявлено, что трудности действительно связаны с тем, что необходимые структуры мозга не со­зрели, необходимо проанализировать, насколько разви­тие данного ребенка отстает от возрастной нормы и может быть связано с индивидуальным темпом созревания.
3. При установлении существенного отставания или от­клонения в созревании отдельных структур мозга должно быть

71

проведено специальное обучение. Для этого психолог разра­батывает специальную программу. Опыт показывает, что вве­дение таких программ позволяет достаточно быстро и эф­фективно преодолеть выявленные нарушения. Разрабатывает и проводит такие программы обычно психолог, однако на определенной стадии он может привлечь к ней и учителя.

Существенное влияние на развитие оказывают и инди­видуальные особенности нервной системы и мозга, состав­ляющие природную основу задатков тех или иных способ­ностей и характеристик темперамента. Подробнее вы об этом узнаете при изучении соответствующих разделов курса.

Вопрос о том, насколько психические особенности, психический облик человека определяется наследственно­стью, генотипом (т.е. тем набором генов, которым он об­ладает и который является носителями наследственнос­ти), в настоящее время очень интенсивно разрабатывается впсихогенетике. Данные, накопленные в этой области, сви­детельствуют, что генотип вносит определенный вклад в развитие человеческой индивидуальности. Связь с ним об­наруживают некоторые характеристики интеллекта, а также ряд личностных особенностей (например, «открытость новому опыту»). Однако эти генетические характеристики оказываются подчиненными условиям среды. Именно ус­ловия среды определяют в конечном итоге, будет ли реа­лизован имеющийся у человека потенциал. Удельный вес наследственного фактора может меняться. Мера проясне­ния наследственных особенностей во многом зависит от условий жизни, особенностей воспитания, типа обучения, возраста ребенка.

Но уже из приведенных примеров видно, как сложно взаимодействуют биологические и социальные факторы. Они показывают также решающую роль обучения, воспи­тания, условий жизни в психическом развитии ребенка, в деятельности взрослого.

Человек живет и в биологической (природной), и в со­циальной среде. Природные, экологические факторы ока­зывают существенное влияние на его деятельность. Напри­мер, в России, США и еще нескольких странах были про­ведены исследования влияния содержания в воздухе солей свинца на психическое развитие детей. Изучались уровень интеллекта школьников, их эмоциональное состояние и т.п. Выяснилось, что у детей, проживающих у заводов, которые производят подобные выбросы, хуже память, нарушено внимание, снижен интеллект, повышена тре­вожность.

72

Таким образом, экология природной среды ока­зывает существенное влияние на психическую деятельность человека.

Для развития человека решающее значение имеет и социальная среда. Причем для ребенка - это не просто не­которые условия его жизни. В ней в готовом виде содер­жатся все те духовные, материальные ценности, все те знания и умения, которые ребенок должен сделать свои­ми - «присвоить». Эти знания, умения и ценности вопло­щены в орудиях труда, в предметах быта. Даже питье из чашки, использование ложки - действия, социальные по своей природе, которые ребенок может освоить только в совместной деятельности, в общении со взрослыми.

Вне социальных условий жизни и воспитания никакое созревание мозга не обеспечит формирование собственно человеческих особенностей психики. Об этом неопровер­жимо свидетельствуют трагические факты воспитания де­тей животными. Маугли из книги Р. Киплинга, увы, всего лишь сказочный образ. Реальные дети, в течение несколь­ких лет находившиеся среди животных, а потом вновь воз­вратившиеся к людям (науке известно несколько таких слу­чаев), с большим трудом усваивали даже наиболее про­стые человеческие умения и навыки. Сложные формы психической жизни человека - логическое мышление, твор­ческое воображение, волевое поведение им были недо­ступны.

Однако роль общения с взрослыми в развитии ребенка не ограничивается, конечно, только передачей необходи­мых умений, знаний и т.п. Значительную роль на протяже­нии всего периода детства играет эмоциональный контакт, эмоциональная поддержка со стороны взрослого.

Недостаток эмоционального, ласкового, обращенного лично к ребенку общения приводит к серьезным наруше­ниям в развитии и формировании личности. Такое обра­щение с детьми нередко встречается в детских больницах, домах младенца, детских домах. Это явление получило на­званиегоспитализм. Дети, растущие в таких условиях, су­щественно отстают в психическом развитии, испытыва­ют серьезные эмоциональные трудности.

В годы второй мировой войны в фашистской Германии был проведен ужасный опыт, который с невероятной от­четливостью продемонстрировал значение наследственнос­ти и воспитания в развитии. По критериям, предъявляе­мым к высшей арийской расе, был проведен отбор молодых

73

мужчин и женщин. Они были физически и психичес­ки хороню развиты, происходили из здоровых семей, никто из них не имел наследственных заболеваний. Из этих муж­чин и женщин подбирались супружеские пары, которые жили в тайных лагерях до тех пор, пока у них не появлялся ребенок. После родов ребенка забирали у матери и воспи­тывали в специальном детском доме. Цель этого кошмар­ного эксперимента формирование «сверхлюдей», носи­телей чистой расы. Результаты опыта были плачевны. В от­чете о деятельности одного из таких детских домов отмечалось, что все его 20 воспитанников сильно отстава­ли в развитии. Лишь одного ребенка можно было считать нормальным, у остальных же запаздывало развитие речи. Некоторые были, как отмечают авторы отчета, просто идиотами. Анализируя причины случившегося, авторы от­чета писали: «Они были лишены самого важного, т.е. люб­ви, настоящей любви матери. Младенцы лежали, как те­лята в инкубаторе. Никто к ним не обращался с ласковым словом»'.

Многочисленные исследования, посвященные роли общения в психическом развитии, показали, что уже на самых ранних стадиях развития (в младенчестве, раннем, дошкольном детстве) характер общения ребенка с взрос­лыми и сверстниками изменяется и усложняется. С возрас­том все большую и большую роль начинают играть отно­шения со сверстниками, достигая особой силы в подрост­ковом и юношеском возрастах. Однако общение с взрос­лыми остается значимым и на этих этапах развития.

Важнейшим фактором психического развития ребенка, формирования его личности является активность. Присво­ение им исторического опыта происходит не пассивно, а в процессе деятельности. Роль деятельности в развитии, наличие на каждом его этапе ведущего вида деятельности интенсивно изучается отечественными психологами, преж­де всего А.Н. Леонтьевым (1903 1979), его учениками и пос­ледователями.

Активность человека не ограничивается познанием и преобразованием внешнего мира. С возрастом он приобре­тает все больше и больше способности воздействовать на себя самого свое поведение, свой внутренний мир, за­ниматься саморазвитием и самовоспитанием.

74

Вопросы и задания

1. Какой физиологический механизм лежит в основе описы­ваемогоJ1.H. Толстым состояния Пьера Безухова, одного из ге­роев романа «Война и мир»?

В эпизоде Пьер следует за генералом и напряженно думает о нем. «Он не слыхал звуков пуль, визжавших со всех сторон, и снарядов, перелетавших через него, не видал неприятеля, быв­шего на той стороне реки, и долго не видал убитых и раненых, хотя многие падали недалеко от него» (Толстой J1.H. Война и мир// Собр. соч.: В 20 т. - Т.6. М„ 1962. - С. 260-261).

1. Нередко учителя и родители жалуются, что ученики 1 класса не могут организовать себя, часто отвлекаются, не могут соста­вить план ответа. С какими особенностями созревания мозга это связано? Что следует делать в таких ситуациях?
2. Объясните словосочетания: «слова бьют», «слова ранят». На­сколько они справедливы? Какой психологический механизм здесь действует?
3. Проанализируйте результаты исследования, проведенного английскими исследователями М. Прингл и В. Бейслоу. Они изу­чали особенности психического развития детей 8, 11 и 14 лет, которые с рождения воспитывались в приюте. По результатам исследований дети разделились на две неравные группы. В пер­вую группу попали 70 % детей, которые сильно отставали в раз­витии, имели серьезные эмоциональные и личностные наруше­ния. Во вторую - 30 % детей, по уровню своего психического развития не отличавшихся от своих сверстников, воспитываю­щихся в семье. Оказалось, что дети второй группы, несмотря на долгое пребывание в приюте, были любимы, ценились кем-то из взрослых помимо работников приюта. Они имели родствен­ников и опекунов. Дети, принадлежащие к первой группе, таких отношений не имели.
4. Проанализируйте случай, описанный в психологической литературе. Почему девочки не смогли достичь нормального уровня развития?

В 1920 г. в Индии были найдены две девочки: Камала, ее воз­раст был примерно 8 лет, и Амала 1,5 года. Когда их нашли, девочки вели себя, как волчата. Они быстро и ловко передвига­лись на четырех конечностях, могли есть только молоко и мясо. Прежде чем взять в рот пищу, они тщательно обнюхивали ее. Запах свежего мяса они различали на расстоянии до 70 метров. Они боялись огня, не любили солнечный свет. Предпочитали темно­ту, ночью часто пытались выйти наружу. Они никогда не смея­лись. Единственным звуком, который они издавали, был громкий вой.

75

Девочки не могли играть с детьми. Они играли только друг с другом, со щенками, цыплятами и домашней молодой гиеной.

Девочки попали в приют для сирот, где с ними занимались опытные педагоги. К сожалению, Амала очень быстро умерла. Камала к 14 годам научилась произносить 30 слов, понимать простые слова, обращенные к ней.

Тема 4 ПСИХИКА ЖИВОТНЫХ

Чувствительность.

Инстинктивное поведение.

Навыки.

Интеллектуальное поведение животных.

Поведение животных и человека определяется уровнем развития психики. Все формы поведения подразделяются на врожденные и приобретенные в процессе жизни.

Врожденные формы обеспечивают биологически целе­сообразную реакцию на определенные условия среды. Вся­кое живое существо и животное, и человек обладает такими формами поведения.

4.1. Чувствительность

Первые признаки психики в животном мире возника­ют уже у низших животных и проявляются в форме чув­ствительности. Физиологической основой чувствительно­сти является раздражимость - способность живых орга­низмов отвечать на биологически значимые (жизненно важные) для них воздействия, раздражители. Когда живые организмы начинают воспринимать такие воздействия ок­ружающей среды, которые сами не имеют непосредствен­ного биологического смысла, но могут сигнализировать о биологически значимых раздражителях, возникает чувстви­тельность.

Изменение формы растения, которое как бы двигается к свету (тропизм) не есть проявление чувствительности, поскольку эта непосредственная реакция на биологически значимый (значимый для его сохранения) раздражитель. Совсем другое дело движение жабы, захватывающей летя­щего мотылька.

76

Движение мотылька, его форма, отражае­мый его крыльями свет сами по себе не могут удовлетво­рить непосредственную биологическую потребность жабы в пище. Но они сигнализируют о ней. Восприятие такого сигнала и есть чувствительность. В процессе эволюции жи­вых организмов чувствительность возникает очень рано.

Низшие животные реагируют только на отдельные свой­ства окружающего мира. Эта стадия развития психики ха­рактеризует элементарную чувствительность. Но такая чув­ствительность обеспечивает лишь недифференцированные ощущения. На этой стадии поведение почти полностью определяется инстинктами.

4.2. Инстинктивное поведение

Инстинкты - врожденные, наследственно закрепленные акты поведения, направленные на удовлетворение биоло­гических потребностей. Инстинктивное поведение прояв­ляется на всех ступенях эволюционной лестницы - от низ­ших животных, насекомых до человека. На всех ступенях основными инстинктами являются инстинкты самосохра­нения, пищевой и сексуальный инстинкты. Но чем выше на ступени этой лестницы находится живое существо, тем меньшую роль в его повседневной жизни играет инстинк­тивное поведение.

Основной механизм осуществления такого поведения - безусловные рефлексы.

Инстинктивное поведение очень важно, поскольку оно обеспечивает возможности выживания с самых первых мо­ментов жизни до приобретения собственного опыта. Однако в изменяющихся условиях такое поведение не может удов­летворить необходимых потребности и становится неадек­ватным.

Приведем пример. Очень важным врожденным инстин­ктом гусят является инстинкт следования. Родившийся гу­сенок готов следовать за первым движущимся объектом, который попадает в его поле зрения. В обычных условиях это биологически целесообразно - он следует за мамой- гусыней и благодаря этому получает все необходимое для жизни. Исследователи поведения животных неоднократно проводили опыты, в которых первым движущимся объек­том, попавшим в поле зрения гусенка, был человек или катящийся шар, заводная игрушка. Гусенок начинал сле­довать за ней. Даже тогда, когда ему предлагался выбор следовать

77

ли за объектом, который он увидел первым в своей жизни или за настоящей мамой-уткой, он выбирал первое. Понятно, что такое поведение биологически неце­лесообразно, однако вопреки этому, насекомые, живот­ные, птицы повторяют их, не меняя.

Пчелиные соты при минимуме площади обладают наи­большей вместимостью. Впечатление такое, что перед нами образец тончайшего математического расчета. Ин­стинкт пчелы заставляет строить соты так, чтобы это было биологически целесообразно. Инстинкт заставляет пчелу старательно закупоривать ячейки сот, чтобы сохранить в них мед. Но если у сот проткнуть дно, пчела будет так же их закупоривать, хотя никакого смысла в этом уже нет: из таких сот мед вытечет.

Таким образом, инстинктивное поведение целесообраз­но в стереотипных условиях и нецелесообразно в постоян­но изменяющейся среде.

Поэтому особое значение для жизни живых существ имеют приобретенные формы поведения.

4.3. Навыки

Приобретенные формы поведения формируются в про­цессе жизни, под влиянием собственного опыта живого существа.

Одной из важнейших форм приобретенного поведения, которые являются навыки.

Навыки - это способы поведения, возникающие в ре­зультате научения, закрепленные путем упражнений и по­вторения. Они осуществляются автоматически, без созна­тельной регуляции и контроля.

Однако чем сложнее условия жизни и нервная система живого существа, чем выше оно стоит на эволюционной лестнице, тем быстрее и эффективнее образуются у него навыки, тем более сложными по своему характеру они являются.

Навыки бывают двух типов. При навыке первого типа новое, не закрепленное в инстинктах действие с самого начала выполняется автоматически и закрепляется путем повторения. Известны два основных механизма его реали­зации условный рефлекс и оперантное реагирование.

Напомним, что условный рефлекс - реакция на раздра­житель, который первоначально является нейтральным, но близок по времени возникновения к безусловному раз­дражителю.

78

Навыки, основанные на условном рефлексе, можно сформировать даже у существ с относительно про­стым строением нервной системы. Например, даже пчел, в поведении которых, как мы уже говорили, значитель­ную роль играют инстинкты, удавалось научить отдавать предпочтение определенному цвету. Для этого им клали мед только в стеклянные чашки определенного цвета.

Еще более сложные условные рефлексы можно выра­ботать у высших животных обезьян. В Сингапуре, напри­мер, с его помощью научили обезьян участвовать в работе биологов. Обезьяны усвоили слова определенных команд. Прыгая на ветвях деревьев на высоте пятиэтажного дома, следуя командам, которые люди отдают с земли, обламы­вают и приносят людям отдельные листья, цветы, отрос­тки, которые иначе достать было бы очень трудно.

С помощью условного рефлекса можно выработать и отрицательные реакции - страха, избегания чего-либо и т.п. Например, в одном из опытов использовался большой аквариум, который был разделен стеклянной перегород­кой на две части. В одной из них находилась щуки, а в другой - пескари. Щуки пытались догнать и схватить пес­карей, но постоянно наталкивались на преграду. После нескольких неудачных попыток, щуки стали избегать пес­карей. Затем стекло-преграда было убрано. Однако щуки по-прежнему избегали пескарей, уплывали от них.

Оперантноеобусловливание - еще один важный меха­низм реализации навыков первого вида. Одной из важ­нейших характеристик живого существа, как вы уже знае­те, является его активность, постоянное взаимодействие со средой. В процессе приспособления к условиям жизни какие-то действия оказываются более эффективными, ка- кие-то менее. В результате закрепляются те действия, ко­торые полезны для живого существа: помогают удовлетво­рить его потребности, избегать опасностей. Такой вид вы­работки навыка называется оператным (от латинского слова operatio действие) обусловливанием, или оперантным на­учением.

Классическим примером оперантного научения явля­ются эксперименты, проведенные известным американс­ким психологом Б. Скиннером (1904 1990). Крысу поме­щали в специальную клетку с рычагом. Нажимая на этот рычаг, крыса могла получать пищу. Ученого интересова­ло, научится ли крыса нажимать на рычаг, если ей не по­казывать, как им пользоваться, самостоятельно. Действительно,крыса, обследуя клетку, первоначально случайно нажимала на рычаг, получала вкусную пищу, после чего быстро научалась использовать рычаг по назначению.

79

Оперантноеобусловливание имеет большое значение, например, при дрессировке животных. В этом случае осо­бенно важно, чтобы «вознаграждалось» (подкреплялось) совершаемое животным действие.

Многие навыки животных и некоторые навыки челове­ка представляют собой навыки первого типа.

Навык второго типа обеспечивается сознательной выра­боткой способа поведения путем учебы, автоматизацией пер­воначально сознательно осуществляемых и контролируемых действий. Такие навыки характерны только для человека. Формирование навыков второго типа путь приобретения многих сугубо человеческих умений, в том числе навыков письма моторных и грамматических.

Особенностью такого навыка является то, что автомати­зированные действия можно вновь начать контролировать. Например, грамотный человек пишет без ошибок автома­тически, не задумываясь. Но если он не знает, как написать то или иное слово или чувствует, что сделал ошибку, он может вспомнить необходимые правила, применить спосо­бы проверки и т.п. Выработка такого типа навыка требуется определенный уровень развития интеллекта.

4.4. Интеллектуальное поведение животных

Интеллектуальное поведение свойственно уже многим видам животных. Особенностью этой стадии является спо­собность животного найти, «придумать» новый способ ре­шения и более того - перенести этот способ на другую задачу, причем иногда довольно сложную.

Различие между навыком и интеллектуальным поведе­нием хорошо видно на следующем примере. В лаборатории И.П. Павлова проводили эксперимент шимпанзе по клич­ке Рафаэль обучали заливать водой огонь. Делалось это так. В кормушку клали банан, а перед ней зажигали огонь. До­стать банан Рафаэль мог, только загасив его. Шимпанзе научили делать это, набирая из бачка воду в кружку и за­ливая огонь.

После того, как он научился хорошо делать это, зада­ние усложнили. На озере поставили плоты. На одном из них были Рафаэль и кормушка с бананом, перед которой горел огонь. Бачок с водой помещался на другой плот. Оба

80

плота были соединены узким мостиком. Вокруг плотов, естественно, была вода. Однако Рафаэль, чтобы достать банан, перебирался по мостку на другой плот, зачерпнул воду из бачка, возвращался обратно и залил огонь.

Несколько позже этот эксперимент был повторен с другими обезьянами-шимпанзе. Одна из них не стала пе­ребираться по мостку на другой плот. Она просто зачерп­нула воду из озера, залила огонь и достала банан.

Немецкий психолог В. Келер (1887-1967) изучал, как высшие приматы обезьяны выходят из ситуации, когда для достижения пели требуется предварительное действие, определенная подготовка (такие задачи похожи на ариф­метические задачи в два действия). Например, на некото­ром расстоянии от клетки обезьяны помещали банан. В клетку обезьяны клали короткую палку. А чуть подальше, так чтобы нельзя было достать лапой, длинную палку. Од­нако ее длины было достаточно, чтобы достать вожделен­ный банан. Опыты показали, что обезьяны быстро находят решение: используют короткую палку для того, чтобы до­стать длинную, а потом уже с помощью последней доста­ют банан. Причем происходит это не за счет перебора воз­можных вариантов (так называемого метода проб и оши­бок), а благодаря «схватыванию», «пониманию» новых отношений, возможности для выполнения новых функ­ций представить предметы в новых сочетаниях. Некоторые обезьяны В. Келера даже догадывались вставить одну ко­роткую палку в другую. Если к потолку в центре комнаты повесить что-нибудь привлекательное, а по комнате раз­бросать ящики, то обезьяна догадается поставить их один на другой, чтобы достать привлекательную вещь.

В. Келер назвал это явления «инсайтом» озарением, а другой немецкий психолог К. Бюлер (1879 1963) «ага- переживанием», подчеркивая, что это происходит без рас­суждения, сразу, внезапно.

Между прочим, наши столь умные домашние кошки и собаки решать подобные задачи не способны. Собака будет долго сидеть перед куском мяса, находящимся на некото­ром расстоянии от ее клетки, но не «догадается» дернуть за веревочку, к которой это мясо привязано, и конец ко­торой она может достать зубами.

Особой формой интеллектуального поведения животных является исследовательское поведение. Например, ученые много раз проводили исследования, к которых учили лабо­раторных крыс проходить лабиринты для получения пищи.

81

Выяснилось, что если животное голодно, оно достаточно быстро находит кратчайший путь к кормушке и бежит к ней. Если же голод не очень силен, то крыса начинает подробно исследовать лабиринт. В этом случае крыса двигается медлен­но, обходит и обнюхивает все закоулки. Более того, иногда она «специально» выбирает пути, в конце которых заведомо нет ничего «вкусного», при этом идет не два раза подряд в одно и то же место, а выбирает новый путь. Опыты на обезь­янах показывают, что они готовы выполнять достаточно слож­ные для них действия, для того чтобы в результате иметь возможность просто посмотреть на игрушку или на то, что происходит в лаборатории. На первый взгляд такое поведе­ние кажется биологически нецелесообразным, не связанным непосредственно с удовлетворением потребностей. Это, од­нако, не так. Подобное поведение биологически целесооб­разно потому, что в реальных жизненных условиях живот­ные должны знать, что их окружает, где найти то, что им требуется. А для этого необходимо исследовать окружающую среду.

«Разумное» поведение животных при всей своей слож­ности и многоплановости направлено главным образом на решение задач, определяемых биологической целесообраз­ностью, удовлетворением биологически значимых потреб­ностей. Оно всегда носит конкретный чувственно-двига- тельный характер. Для того чтобы установить связи между предметами, явлениями (а именно это является существен­ным признаком интеллектуальной деятельности), им не­обходимо, чтобы эти предметы, явления воспринимались наглядно и одновременно. Животное, даже высшие обе­зьяны, не способны к абстракции, обобщению, понятий­ному мышлению, пониманию скрытых от непосредствен­ного восприятия причинно-следственных связей.

Это становится возможным лишь на следующей ступе­ни развития психики сознании человека.

Вопросы и задания

1. Какие формы поведения животных описывают эти отрывки:

По наблюдениям французского биолога Фабра, оса-сфекс, протыкая жалом три ганглии1 у сверчка, парализуют его, а за­тем втаскивает в норку. Личинка осы питается таким парализо­ванным, но еще живым сверчком. Фабр пишет, что точность, с

82

которой осы находит ганглии такова, что кажется, что они зна­комы с анатомией насекомых. Но если парализованному сверч­ку обрезать усики, то оса оказывается совершенно беспомощ­ной и не делает никаких попыток втащить его в норку.

Австрийский этолог[[11]](#footnote-12) К. Лоренц описывает поведение ручных галок: «Однажды вечером, в спустившихся сумерках я возвращал­ся домой после купания в Дунае и по привычке поторопился на чердак, чтобы созвать галок и запереть их на ночь. Встав на водо­сточный желоб, я вдруг почувствовал что-то мокрое и холодное в кармане брюк, куда я в спешке сунул свои черные плавки. Я вытащил их - и в следующий момент был окружен плотным облаком свирепых скрежещущих галок, которые обрушили град страшных ударов на мою руку, нарушившую закон. С другой сто­роны, ручные галки никогда не испускают скрежущущего звука и не нападают на вас, если вы держите в руках одного из их птен­цов, который пока еще голый и, следовательно, не выглядит черным».

Молодой крысе, выросшей в лаборатории и не имевшей до­ступа к материалам, необходимым для постройки норы, пе­ред тем, как она должна была родить, дали эти материалы. Кры­са не сумела ими воспользоваться и казалась неспособной к про­явлению необходимой заботы о детенышах.

1. Понаблюдайте за вашими домашними животными или до­машними животными ваших знакомых.

Какие формы их поведения вы отнесли бы к инстинктивным, какие, по вашему мнению, находятся на стадии навыка? Какие, по вашему мнению, можно охарактеризовать, как интеллекту­альное поведение? Почему?

1. Можно ли закономерности психики, выявленные в экспе­риментах на животных, переносить на человека. Если да, то в какой степени?
2. Какой механизм выработки навыка описывает американ­ский писатель Марк Твен в следующем высказывании: «Кошка, один раз усевшись на горячую плиту, больше не будет садиться на горячую плиту... И на холодную тоже».
3. Как вы думаете, чем объясняются различия в решении за­дачи животными и детьми?

Датский психолог Байтендайк изучал, могут ли животные сделать простое умозаключение. Он провел серию опытов, в которых животное должно было найти приманку, спрятанную под одной из поставленных в ряд непрозрачных банок.

83

В первом опыте приманку прятали под первой банкой, во второй под вторую, в третьем - под третью и т.п., т.е. приманка каждый раз находи­лась под следующей банкой в ряду. Было проведено большое ко­личество опытов с собаками, кошками и обезьянами. Резуль­таты были все время одинаковыми: в первом опыте животное находило приманку путем проб и ошибок, а в последующих - каждый раз бежало к той банке, под которой приманка была в прошлый раз.

Отечественный психолог А.Р. Лурия провел подобные опыты с маленькими детьми, только что научившимися говорить. Ока­залось, что им достаточно двух-трех проб, чтобы в дальнейшем выполнять задание без ошибок.

6. Объясните следующее явление.

Известно, что миграция птиц тщательно отслеживается уче­ными уже в течение многих лет. Зафиксировано, что во время первой мировой войны перелетные птицы изменили свои пути, которые первоначально проходили над театром военных дей­ствий в равнинных районах Северной Франции. После войны птицы вновь вернулись к прежним маршрутам.

Тема 5 СОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Сознание как высшая форма психики.

Структура сознания.

Сознание и бессознательное.

5.1. Сознание как высшая форма психики

Мы уже неоднократно говорили о том, что психика че­ловека высший уровень эволюционного развития психи­ки. Конечно, человеческой психике присуще многое из того, что характеризует психику животных. Но важнейшей особенностью человека является то, что он обладает со­знанием. Сознание это то, что отличает человека от жи­вотного и оказывает решающее влияние на его поведе­ние, деятельность, на его жизнь в целом.

Человек способен осознать то, что совершается вокруг, и то, что происходит с ним самим, то, что он делает, т.е. свое поведение. Он может, думая о предметах, явлениях,

84

мысленно преобразовывать их и находить решения многих проблем во внутреннем, интеллектуальном плане, может думать об очень абстрактных, обобщенных, далеких от по­вседневной жизни явлениях. Сознание человека позволяет ему глубже познать мир, понять то, что нельзя увидеть из непосредственного наблюдения. Оно позволяет на основе обобщения наблюдаемых фактов делать заключения и вы­воды.

Особая форма сознания - самосознание позволяет чело­веку выделить себя, свое «Я» из окружения, думать о себе, своих качествах, способностях, относиться к себе, пере­живать по поводу себя. Человек может пытаться разобрать­ся в себе, изменить себя, заниматься саморазвитием и са­мовоспитанием.

Почему возникла эта способность человека, столь сильно отличающая его от всего животного мира? В психологии, как и в других науках о человеке, существуют два ответа на этот вопрос, во многом зависящие от мировоззрения ученого. Психологи, придерживающиеся религиозных взглядов, считают, что сознание, душа являются боже­ственным даром человеку. Психологи, руководствующие­ся естественнонаучными убеждениями, рассматривают со­знание как результат длительной эволюпии психики. Решающую роль в возникновении сознания отводится со­циальному бытию человека, его труду, членораздельной речи, общественно-исторической деятельности человече­ства в целом. Сознание рассматривается как свойство вы­сокоразвитого, сложно организованного мозга.

В процессе развития психологической науки эти две точки зрения то мирно сосуществовали, то резко проти­вопоставлялись друг другу. Современный период можно рассматривать как попытку взаимного проникновения этих противоположных, даже полярных точек зрения. С одной стороны, психологи-«естественники» признают, что в со­знании человека не все может быть объяснено с естествен­нонаучных позиций. С другой - «религиозные» психологи соглашаются с тем, что функционирование сознания обес­печивается деятельностью головного мозга.

5.2. Структура сознания

Изучая структуру индивидуального сознания, А.Н. Ле­онтьев выделил три его составляющих - чувственную ткань сознания, значение и личностный смысл.

85

Чувственная ткань сознания, по словам А.Н.Леонтьева, «образует чувственный состав конкретных образов реаль­ности, актуально воспринимаемой или всплывающий в памяти. Образы эти различаются по своей модальности, чувственному тону, степени ясности, большей или мень­шей устойчивости и т.д. ...Особая функция чувственных образов сознания состоит в том, что они придают реаль­ность сознательной картине мира, открывающейся субъекту. Что, иначе говоря, именно благодаря чувственному со­держанию сознания мир выступает для субъекта как суще­ствующий не в сознании, а вне его сознания как объек­тивное „поле" и объект его деятельности»[[12]](#footnote-13). Чувственная ткань - переживание «чувства реальности».

Значения - это то общее содержание слов, схем, карт, чертежей и т.п., которое понятно всем людям, говорящим на одном языке, принадлежащим к одной культуре или близким культурам, прошедшим сходный исторический путь. В значениях обобщается, кристаллизуется и тем самым со­храняется для последующих поколений опыт человечества. Постигая мир значений, человек познает этот опыт, при­общается к нему и может внести в нее свой вклад. Значе­ния, писал А.Н.Леонтьев, «преломляют мир в сознании человека... в значениях представлена преобразованная и свер­нутая в материи языка идеальная форма существования пред­метного мира, его свойств, связей и отношений, раскры­той совокупной общественной практикой»[[13]](#footnote-14). Универсальным языком значений является язык искусства музыки, танца, живописи, театра, язык архитектуры.

Преломляясь в сфере индивидуального сознания, значе­ние приобретает особый, только ему присущий смысл. На­пример, все дети хотели бы получать пятерки. Отметка «пять» имеет общее для них всех значение, закрепленное соци­альным нормативом. Однако для одного эта пятерка пока­затель его знаний, способностей, для другого символ того, что он лучше других, для третьего - способ добиться обе­щанного подарка от родителей и т.п. То содержание значе­ния, которое оно приобретает лично для каждого челове­ка, называется личностным смыслом.

Личностный смысл, таким образом, отражает субъек­тивную значимость тех или иных событий, явлений, дей­ствий

86

действительности к интересам, потребностям, мо­тивам человека. Он «создает пристрастность человеческого сознания»[[14]](#footnote-15).

Многие проблемы, связанные с воплощением своих мыслей в слова как раз и связаны с различием между лич­ностным смыслом и значением. Недаром воскликнул поэт: «О, если б без слова, сказать душой было можно!».

Несовпадение личностных смыслов создает трудности понимания. Случаи непонимания людьми друг друга, воз­никающие из-за того, что одно и то же событие, явление имеет для них разный личностный смысл, получило на­звание «смыслового барьера». Этот термин ввела психолог Л.C. Славина. Изучая младших школьников, она искала причины того, почему некоторые дети совершенно невос­приимчивы к воздействиям со стороны педагога. Выясни­лось, что во многом это связано с тем, что предъявляемое к ребенку требование имеет для него совершенно другой личностный смысл, чем для учителя. Например, учитель задает ребенку вопрос, пытаясь понять, что он знает или даже «вытянуть» его на лучшую отметку, а ученик счита­ет, что тот к нему придирается. Учитель ставит отметку, которая кажется ему правильной, а ученик полагает, что к нему несправедливы, и отметка занижена. Конечно, смыс­ловой барьер может возникать не только между учителем и учеником, но и между ребенком и родителями, между взрослыми людьми. Важно то, что при достаточно частом повторении такого взаимонепонимания, смысловой барь­ер может расширяться, захватывать все новые и новые области взаимоотношений, и тогда любые воздействия, идущие, например, от педагога перестают воспринимать­ся. Возникает то, что в житейской психологии, грубо, но точно описывается словами, «как от стенки горох». В рабо­тах Л .С. Славиной описаны конкретные способы профи­лактики и преодоления этого явления.

Все эти составляющие вместе и создают ту сложную и удивительную реальность, которая и есть человеческое сознание.

5.3. Сознание и бессознательное

Сознание следует отличать отосознаваемости предме­тов, явлений. Во-первых, в каждый данный момент осознается

87

преимущественно то, на что направлено основное внимание. Во-вторых, помимо осознаваемого, сознание со­держит то, что не осознается, но может быть осознано при специальной задаче. Например, если человек грамо­тен, то он пишет, не размышляя, автоматически. Однако при затруднении может вспомнить правила, сделать их осоз­нанными. При выработке любого нового умения, освое­нии любой новой деятельности, определенная часть авто­матизируется, сознательно не контролируется. Но всегда она вновь может стать контролируемой, осознаваемой. Интересно, что подобное осознание нередко ведет к ухуд­шению деятельности. Известна, например, сказка о соро­коножке, которую спросили, как она ходит: какие ноги передвигает сначала, какие потом. Сороконожка попы­талась проследить, как она ходит, и упала. Это явление даже получило такое название «эффект сороконожки».

Иногда мы поступаем так или иначе, не задумываясь. Но если мы задумываемся об этом, то можем объяснить причины своего поведения.

Явления нашей психики, которые актуально не осоз­наются, но могут быть осознаны в любой момент, называ­ются предсознательными.

Вместе с тем, многие наши переживания, отношения, чувства мы не можем осознать или осознаем неправильно. Однако все они воздействуют на наше поведение, на нашу деятельность, побуждают их. Эти явления называются бес­сознательными. Если предсознательное это то, на что не направляется внимание, то бессознательное то, что не может быть осознано. Это может происходить по разным причинам.

Открывший бессознательное австрийский психиатр и психолог 3. Фрейд считал, что бессознательными могут быть переживания, побуждения, которые противоречат представлению человека о себе, принятым социальным нормам, ценностям. Осознание таких побуждений могло быть травму. Поэтому психика строит защиту, создает ба­рьер, включает психологические защитные механизмы.

Сознание и бессознательное по 3. Фрейду находятся в постоянном конфликте. Бессознательное проявляется в сновидениях, оговорках, шутках, внешне «немотивиро­ванных» или ложно мотивированных поступках и т.п. Бес­сознательные влечения могут быть источником напряже­ния, сильных внутренних конфликтов, порождать невро­зы, психозы и серьезные соматические болезни, например.

88

язву и астму. Для того чтобы избавиться от этих симпто­мов, необходима специальная психологическая работа.

В современной психологии показано, что область бес­сознательного не ограничивается неприемлемыми для со­знания человека мотивами. Она гораздо шире.

К ней относятся многие другие явления психики. На­пример, бессознательная установка, то есть готовность, предрасположенность субъекта действовать в соответствии с предвосхищаемыми им условиями ситуации. Установка может создаться в процессе опыта. Ее можно выработать и экспериментально. Эта проблема особенно интенсивно изу­чалась грузинскими психологами во главе с Д.Н. Узнадзе.

К сфере бессознательного относятся также восприятие сигналов, уровень которых находится как бы за пределами наших органов чувств. Известен, например, прием «нече­стной рекламы», так называемый 36-й кадр. В этом случае в кинопленку включается реклама какого-нибудь продук­та. Кадр этот не воспринимается сознанием, мы его как бы не видим, однако реклама работает. Так, описан слу­чай, когда такой прием применялся для рекламы одного из прохладительных напитков. После фильма его продажа резко возросла.

Между сознанием и бессознательным, считают многие направления современной науки, нет непреодолимого противоречия, конфликта. Они являются составляющими психики человека. Ряд образований (например, личност­ные смыслы) в равной степени относятся и к сознанию, и к бессознательному. Поэтому многие ученые считает, что бессознательное следует рассматривать как часть сознания.

Вопросы и задания

1. Как вы понимаете высказывание известного отечественного психолога C.Л. Рубинштейна: «Осознание' переживания это всегда установление его объективной отнесенности к причинам, его вызывающим, к объектам, на которое оно направлено, к действиям, которыми оно может быть реализовано».
2. Проанализируйте приведенный ниже пример и объясните, измениться ли отношение студентов к заданию и если да, то почему.

Студентам дали скучное, однообразное задание. К тому же оно казалось им бессмысленным. Так что выполнять его было

89

мучением. Но когда они пошли на практику в школу, они должны были дать детям то же задание, объяснив, что оно интересное и очень важно для понимания предмета. От того, насколько они сумеют увлечь школьников, во многом зависела оценка по практике.

1. В чем различие между значением и личностным смыслом. Приведите примеры.
2. Известно, что во время сеанса гипноза человеку можно вну­шить многое. Однако не все. Например, по-настояшему честный человек даже в состоянии гипноза не может украсть. Почему?
3. Объясните результаты эксперимента.

Группе испытуемых показали картинку, изображающую улицу дачного поселка, сказали, что изучается острота их зрения и попросили прочесть надпись на табличке на воротах. На самом деле надписей не было на табличке были только черточки. Однако более 80 % испытуемых прочли их, как «Осторожно! Злая собака!».

1. Каким образом в результатах эксперимента проявилось дей­ствие бессознательного?

В известных опытах грузинского психолога Д.Н. Узнадзе ис­пытуемому несколько раз предлагалось сравнить вес двух шаров. При этом на правую рук у ему всегда клали более тяжелый шар, а на левую - более легкий. В решающем, критическом опыте ему для сравнения давали два равных по весу шара. Однако все испы­туемые продолжали считать, что шар на правой руке тяжелее.

РазделII. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ

Природа одарила каждого человека способностью к по­знанию того мира, в котором он родился:

способностью ощущать и воспринимать окружающий мир людей, природу, культуру, различные предметы и явления;

способностью помнить, думать, соображать;

- способностью говорить и понимать речь других людей и пр.;

способностью быть внимательным.

Все эти способности развиваются и совершенствуются не сами по себе, а в активной познавательной деятельно­сти человека.

Психические процессы, с помощью которых человек познает окружающий мир, себя и других людей, называ­ются познавательными процессами. К таким процессам от­носятся: ощущения, восприятие, внимание, память, мыш­ление и воображение. Познание невозможно без речи и внимания.

Тема I ОЩУЩЕНИЯ

Что такое ощущения.

Виды ощущений.

Основные закономерности ощущений.

Взаимодействие ощущений.

Развитие ощущений.

Простейшими, но очень важными психическими по­знавательными процессами являются ощущения. Они сиг­нализируют нам о том, что происходит в данный момент вокруг нас и в нашем собственном организме. Они дают возможность ориентироваться нам в окружающих услови­ях и сообразовывать с ними свои действия и поступки.

91

1.1. Что такое ощущения

Ощущения начальный источник всех наших знаний о мире. При помощи ощущений мы познаем величину, фор­му, цвет, плотность, температуру, запах, вкус окружаю­щих нас предметов и явлений, улавливаем различные зву­ки, постигаем движение и пространство и пр. Именно ощущения дают материал для сложных психических про­цессов восприятия, мышления, воображения.

Если бы человек был лишен всех ощущений, он ника­кими способами не мог бы познавать окружающий мир и понимать, что происходит вокруг. Так, людям, слепым от рождения, не дано представить, что такое красный, зеле­ный или любой другой цвет, глухим от рождения что такое звук человеческого голоса, пение птиц, музыкаль­ные мелодии, звуки проезжающих машин и пролетающих самолетов и пр.

Обязательным условием возникновения ощущения яв­ляется непосредственное воздействие предмета или явления на наши органы чувств. Предметы и явления действитель­ности, которые воздействуют на органы чувств, называ­ются раздражителями. Процесс воздействия их на органы чувств называется раздражением.

Уже древние греки различали пять органов чувств и соответствующие им ощущения: зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные и вкусовые. Современная на­ука значительно расширила представления о видах ощу­щений человека.

Орган чувств анатомо-физиологический аппарат, рас­положенный на периферии тела или во внутренних орга­нах; специализирован для приема воздействия определен­ных раздражителей из внешней и внутренней среды. Каж­дый такой аппарат связывает мозг с внешним миром, обеспечивает поступление в мозг разнообразной инфор­мации. И.П. Павлов предложил назвать их анализаторами.

Любой анализатор состоит из трех отделов: орган чувств рецептор (от латинского слова «receptor» принимающий), который воспринимает действующий на него раздражитель; проводниковая часть и нервные цент­ры коры головного мозга, где происходит переработка нервных импульсов.

92

Все отделы анализатора работают как единое целое. Ощущение не возникнет, если повреждена любая часть анализатора. Так, зрительные ощущения прекращаются и при повреждении глаз, и при поражении зрительных не­рвов, и при разрушении соответствующих участков коры головного мозга.

Окружающая действительность, воздействуя на наши органы чувств (глаз, ухо, окончания чувствительных не­рвов в коже и т.д.), вызывает ощущения. Ощущения появ­ляются тогда, когда вызванное каким-либо раздражите­лем возбуждение в органе чувств распространяется по цен­тростремительным путям на соответствующие участки коры головного мозга и подвергается там тончайшему анализу.

Мозг получает информацию и от внешнего мира и от самого организма. Поэтому анализаторы бывают внешними и внутренними. У внешних анализаторов рецепторы выне­сены на поверхность тела глаз, ухо и пр. Внутренние анализаторы имеют рецепторы, расположенные во внут­ренних органах и тканях. Своеобразное положение зани­мает двигательный анализатор.

Анализатор сложный нервный механизм, который производит тонкий анализ окружающего мира, то есть выделяет отдельные его элементы и свойства. Каждый ана­лизатор приспособлен для выделения определенных свойств предметов и явлений: глаз реагирует на световые раздра­жения, ухо на слуховые и пр.

Главная часть каждого органа чувств - рецепторы, окон­чания чувствующего нерва. Это органы чувств, реагирую­щие на определенные раздражители: глаз, ухо, язык, нос, кожа, и специальные рецепторные нервные окончания, за­ложенные в мышцах, тканях и внутренних органах тела. Такие органы чувств, как глаз, ухо объединяют десятки тысяч рецепторных окончаний. Воздействие раздражителя на ре­цептор приводит к возникновению нервного импульса, который по чувствующему нерву передается в определен­ные участки коры больших полушарий головного мозга.

Ощущение - отражение отдельных свойств предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств.

В настоящее время насчитывают около двух десятков различных анализаторных систем, отражающих воздействия внешней и внутренней среды на организм. Различные виды ощущений возникают в результате воздействия различных раздражителей на различные анализаторы.

93

Ощущения мы получаем при помощи органов чувств. Каждый из них дает нам свои особые ощущения зри­тельные, слуховые, обонятельные, вкусовые и пр.

1.2. Виды ощущений

Зрительные ощущения - это ощущения света и цвета. Все, что мы видим, имеет какой-нибудь цвет. Бесцветным мо­жет быть только совершенно прозрачный предмет, кото­рый мы не видим. Цвета бывают ахроматические (белый и черный и промежуточные между ними оттенки серого) и хроматические (различные оттенки красного, желтого, зе­леного, синего).

Зрительные ощущения возникают в результате воздей­ствия световых лучей (электромагнитных волн) на чув­ствительную часть нашего глаза. Светочувствительным ор­ганом глаза является сетчатка, в которой находятся клет­ки двух типов палочки и колбочки, названные так за их внешнюю форму. Таких клеток в сетчатке очень много около 130 палочек и 7 млн. колбочек.

При дневном освещении активны только колбочки (для палочек такой свет слишком ярок). В результате мы видим цвета, т.е. возникает ощущение хроматических цветов всех цветов спектра. При слабом освещении (в сумерках) колбочки прекращают работу (света для них недостаточ­но), и зрение осуществляется только аппаратом палочек человек видит в основном серые цвета (все переходы от белого до черного, т.е. ахроматические цвета).

Есть заболевание, при котором нарушается работа па­лочек и человек видит очень плохо или ничего не видит в сумерках и ночью, а днем его зрение остается относитель­но нормальным. Это заболевание называется «куриная сле­пота», так как куры, голуби не имеют палочек и в сумер­ках почти ничего не видят. Совы, летучие мыши, наобо­рот, имеют в сетчатке только палочки - днем эти животные почти слепы.

Цвет различно влияет на самочувствие и работоспособ­ность человека, на успешность учебной деятельности. Пси­хологи отмечают, что наиболее приемлемый цвет для ок­раски стен учебных помещений оранжево-желтый, созда­ющий бодрое, приподнятое настроение, и зеленый, создающий ровное, спокойное настроение. Красный цвет возбуждает, темно-синий угнетает, и тот и другой утом­ляют глаза.

94

В некоторых случаях у людей наблюдаются нарушения нормального цветоощущения. Причинами этого могут быть наследственность, заболевания и травма глаз. Чаще всего встречается красно-зеленая слепота, называемая дальто­низмом (по имени английского ученого Д. Дальтона, впер­вые описавшего это явление). Дальтоники не различают красный и зеленый цвет, не понимают, почему люди обо­значают цвет двумя словами. Такую особенность зрения, как дальтонизм, следует учитывать при выборе профессии. Дальтоники не могут быть шоферами, летчиками, не мо­гут быть художниками-живописцами и модельерами и пр. Полное отсутствие чувствительности к хроматическим цве­там встречается очень редко.

Чем меньше света, тем хуже видит человек. Поэтому нельзя читать при плохом освещении, в сумерках, чтобы не вызвать излишнее напряжение в работе глаз, что может быть вредно для зрения, способствовать развитию близо­рукости, особенно у детей и школьников.

Слуховые ощущения возникают при помощи органа слуха. Различают три вида слуховых ощущений: речевые, музы­кальные и шумы. В этих видах ощущений звуковой анализа­тор выделяет четыре качества: силу звука (громкий^ла-бый), высоту (высокий-низкий), тембр (своеобразие го­лоса или музыкального инструмента), длительность звука (время звучания), а также темно-ритмические особенности последовательно воспринимаемых звуков.

Слух к звукам речи называется фонематическим. Он фор­мируется в зависимости от речевой среды, в которой вос­питывается ребенок. Овладение иностранным языком пред­полагает выработку новой системы фонематического слу­ха. Развитый фонематический слух ребенка заметно влияет на безошибочность письменной речи, особенно в началь­ной школе. Музыкальный слух ребенка воспитывается и формируется, как и речевой слух. Здесь большое значение имеет раннее приобщение ребенка к музыкальной культу­ре человечества.

Шумы могут вызывать у человека определенный эмо­циональный настрой (шум дождя, шелест листьев, вой вет­ра), иногда служат сигналом приближающейся опасности (шипение змеи, грозный лай собаки, грохот идущего по­езда) или радости (топот ножек ребенка, шаги приближа­ющегося любимого человека, гром салюта). В школьной практике чаше приходится сталкиваться с отрицательным влиянием шума: он утомляет нервную систему человека.

95

Вибрационные ощущения отражают колебания упругой среды. Такие ощущения человек получает, например, при прикосновении рукой к крышке звучащего рояля. Вибра­ционные ощущения обычно не играют важной роли для человека и развиты очень слабо. Однако они достигают весь­ма высокого уровня развития у многих глухих, которым они частично заменяют отсутствующий слух.

Обонятельные ощущения. Способность чувствовать запа­хи называется обонянием. Органами обоняния являются специальные чувствительные клетки, которые находятся в глубине носовой полости. Отдельные частички разнообраз­ных веществ проникают в нос вместе с воздухом, который мы вдыхаем. Так мы получаем обонятельные ощущения. У современного человека обонятельные ощущения играют сравнительно незначительную роль. Но люди слепо-глухие пользуются обонянием, как зрячие зрением со слухом: определяют по запахам знакомые места, узнают знакомых людей, получают сигналы об опасности и пр.

Обонятельная чувствительность человека тесно связана с вкусовой, помогает распознать качество пищи. Обоня­тельные ощущения предупреждают человека об опасной для организма воздушной среде (запах газа, гари). Благо­воние предметов оказывает большое влияние на эмоцио­нальное состояние человека. Существование парфюмерной промышленности всецело обязано эстетической потреб­ности людей в приятных запахах.

Обонятельные ощущения весьма значимы для человека в тех случаях, когда они связаны со знаниями. Только зная особенности запахов тех или иных веществ, человек мо­жет ориентироваться в них.

Июль, таскающий в одеже Степной нечесаный растрепа,

Пух одуванчиков, лопух, Пропахший липой и травой,

Июль, домой сквозь окна

вхожий Ботвой и запахом укропа,

Все громко говорящий вслух. Июльский воздух луговой.

Пастернак Б. «Июль»

Вкусовые ощущения возникают при помощи органов вкуса - вкусовых почек, расположенных на поверхности языка, глотки и неба. Существует четыре вида основных вкусовых ощущений: сладкое, горькое, кислое, соленое. Раз­нообразие

96

вкуса зависит от характера сочетаний этих ощу­щений: горько-соленое, кисло-сладкое и т.д. Малое число качеств вкусовых ощущений не означает однако ограни­ченности вкусовых ощущений. В пределах соленого, кис­лого, сладкого, горького возникает целый ряд оттенков, каждый из которых придает вкусовым ощущениям новое своеобразие.

Вкусовые ощущения человека находятся в большой за­висимости от чувства голода, невкусная пища кажется вкус­нее в состоянии голода. Вкусовые ощущения очень зависят от обонятельных. При сильном насморке любое, даже са­мое любимое, блюдо кажется безвкусным.

Кончик языка лучше всего чувствует сладкое. Края язы­ка чувствительны к кислому, а его основание к горькому.

Кожные ощущения тактильные (ощущения прикос­новения) и температурные (ощущения тепла или холо­да). На поверхности кожи имеются разные виды нервных окончаний, каждый из которых дает ощущение или при­косновения, или холода, или тепла. Чувствительность разных участков кожи к каждому виду раздражений раз­лична. Прикосновение больше всего ощущается на кон­чике языка и на кончиках пальцев, спина менее чувстви­тельна к прикосновению. К воздействию тепла и холода наиболее чувствительна кожа тех частей тела, которые обычно прикрыты одеждой, поясницы, живота, груди. Температурные ощущения имеют весьма выраженный эмоциональный тон. Так, средние температуры сопровож­даются положительным чувством, характер эмоциональ­ной окраски для тепла и холода различен: холод пережи­вается как бодрящее чувство, теплота - как расслабляю­щее. Температура же высоких показателей, как в сторону холода, так и тепла, вызывает отрицательные эмоцио­нальные переживания.

Зрительные, слуховые, вибрационные, вкусовые, обо­нятельные и кожные ощущения отражают воздействие внешнего мира, поэтому и органы всех этих ощущений расположены на поверхности тела или вблизи ее. Без этих ощущений мы ничего не могли бы знать об окружающем нас мире.

Другая группа ощущений сообщает нам об изменени­ях, состоянии и движении в нашем собственном теле. К этим ощущениям относятся двигательные, органические, ощущения равновесия, осязательные, болевые. Без этих ощу­щений мы ничего бы не знали о самих себе.

97

Двигательные (или кииестезические) ощущения это ощу­щения движения и положения частей тела. Благодаря дея­тельности двигательного анализатора человек получает воз­можность координировать и контролировать свои движе­ния. Рецепторы двигательных, ощущений расположены в мышцах и сухожилиях, а также в пальцах рук, языке и губах, так как именно этими органами осуществляются точные и тонкие рабочие и речевые движения.

Развитие кинестезических ощущений одна из важных задач обучения. Уроки труда, физкультуры, рисования, черчения, чтения должны быть спланированы с учетом возможностей и перспектив развития двигательного ана­лизатора. Для овладения движениями большое значе­ние имеет их эстетическая выразительная сторона. Дети овладевают движениями, а следовательно и своим телом в танцах, художественной гимнастике и других видах спорта, развивающих красоту и легкость движений.

Без развития движений и овладения ими невозможна учебная и трудовая деятельность. Формирование речевого движения, правильного моторного образа слова повыша­ет культуру учащихся, улучшает грамотность письменной речи. Обучение иностранному языку требует выработки таких речедвигательных движений, которые не характер­ны для русского языка.

Без двигательных ощущений мы не могли бы нормаль­но выполнять движения, так как приспособление действий к внешнему миру и друг другу требует сигнализации о каж­дой малейшей подробности акта движения.

Органические ощущения рассказывают нам о работе на­шего организма, наших внутренних органов пищевода, желудка, кишечника и многих других, в стенках которых и находятся соответствующие рецепторы. Пока мы сыты и здоровы, мы вообще не замечаем никаких органических ощущений. Они появляются только тогда, когда в работе организма что-нибудь нарушается. Например, если человек съел что-то не очень свежее, нарушится работа его желуд­ка, и он сразу это почувствует: появится боль в животе.

Голод, жажда, тошнота, боль, половые ощущения, ощущения, связанные с деятельностью сердца, дыханием и т.д. все это органические ощущения. Если бы их не было, мы не могли бы вовремя распознать какую-нибудь болезнь и помочь своему организму справиться с ней.

«Нет сомнений, говорил И.П. Павлов, - что для орга­низма важен не только анализ внешнего мира, для него

98

также необходимо сигнализирование вверх и анализиро­вание и того, что происходит в нем самом».

Органические ощущения тесно связаны с органически­ми потребностями человека.

Осязательные ощущения - это сочетания кожных и дви­гательных ощущений при ощупывании предметов, то есть при прикосновении к ним движущейся руки.

Маленький ребенок начинает познавать мир с осяза­ния, ощупывания предметов. Это один из важных источ­ников получения информации об окружающих его пред­метах.

У людей, лишенных зрения, осязание - одно из важ­нейших средств ориентировки и познания. В результате упражнений оно достигает большого совершенства. Такие люди могут вдевать нитку в иголку, заниматься лепкой, несложным конструированием, даже шитьем, приготов­лением пищи.

Сочетание кожных и двигательных ощущений, возника­ющих при ощупывании предметов, т.е. при прикосновении к ним движущейся руки, называется осязанием. Органом осязания является рука. Например, слепоглухая Ольга Скороходова так пишет в стихотворении «К бюсту A.M. Горь­кого»:

Я никогда не видела его, Мне осязанье зренье заменяет, Своими пальцами смотрю я на него, И Горький предо мною оживает...

Осязание имеет большое значение в трудовой деятель­ности человека, особенно при выполнении различных операций, требующих точности.

Ощущения равновесия отражают положение, занимае­мое нашим телом в пространстве. Когда мы впервые са­димся на двухколесный велосипед, становимся на конь­ки, ролики, водные лыжи, то самое трудное - удержать равновесие и не упасть. Ощущение равновесия дает нам орган, расположенный во внутреннем ухе. Он похож на раковину улитки и называется лабиринтом.

При изменении положения тела происходит колеба­ние особой жидкости (лимфы) в лабиринте внутреннего уха, называемого вестибулярным аппаратом. Органы рав­новесия тесно связаны с другими внутренними органами.

99

При сильном перевозбуждении органов равновесия наблю­даются тошнота, рвота (так называемая морская или воз­душная болезнь). При регулярной тренировке устойчивость органов равновесия значительно возрастает.

Вестибулярный аппарат дает сигналы о движении и положении головы. При повреждении лабиринта человек не может ни стоять, ни сидеть, ни ходить, он будет все время падать.

Болевые ощущения имеют защитное значение: они сиг­нализируют человеку о неблагополучии, возникшем в его организме. Если бы ощущение боли отсутствовало, чело­век не чувствовал бы даже серьезных ранений. Полная не­чувствительность к боли - редкая аномалия, и она прино­сит человеку серьезные неприятности.

Болевые ощущения имеют различную природу. Во-пер­вых, существуют «точки боли» (специальные рецепторы), расположенные на поверхности кожи и во внутренних орга­нах и мышцах. Механическое повреждение кожи, мышц, заболевания внутренних органов дают ощущения боли. Во- вторых, ощущения боли возникают при действии сверх­сильного раздражителя на любой анализатор. Ослепляю­щий свет, оглушительный звук, сильный холод или теп­ловое излучение, очень резкий запах вызывают и болевое ощущение.

1.3. Основные закономерности ощущений

Не все, что действует на наши органы чувств, вызыва­ет ощущение. Мы не ощущаем прикосновения падающих на кожу пылинок, не видим света далеких звезд, не слы­шим тиканья часов в соседней комнате, не чувствуем тех слабых запахов, которые хорошо улавливает идущая по следу собака. Почему? Чтобы возникло ощущение, раздра­жение должно достигнуть определенной величины. Слиш­ком слабые раздражители не вызывают ощущений.

Минимальная величина раздражителя, дающая замет­ное ощущение, называется абсолютным порогом ощуще­ния.

Каждый вид ощущения имеет свой порог. Эта та, самая маленькая, сила воздействия на органы чувств, которую они способны уловить.

Величина абсолютного порога характеризуетабсолют­нуючувствительность органов чувств, или способность их реагировать на минимальные воздействия. Чем меньше ве­личина

100

порога ощущения, тем больше абсолютная чув­ствительность к данным раздражениям.

Абсолютная чувствительность определенных анализато­ров у разных людей различна. В мире нет совершенно оди­наковых людей, поэтому и пороги ощущения у всех раз­личаются. Так, один человек слышит очень слабые зву­ки (например, тиканье часов, находящихся на большом расстоянии от его уха), а другой не слышит. Для того, что­бы у последнего возникло слуховое ощущение, необходи­мо увеличить силу данного раздражителя (например, при­близить на более близкое расстояние тикающие часы). Та­ким образом можно обнаружить, что абсолютная слуховая чувствительность у первого выше, чем у второго, и точно измерить наблюдаемое здесь различие. Или один человек может заметить совсем слабый, тусклый свет, а для друго­го этот свет должен быть чуть ярче, чтобы его можно было ощутить.

Пороги абсолютной чувствительности не остаются не­изменными на протяжении жизни человека: чувствитель­ность у детей развивается, достигая к юношескому возра­сту высшего уровня: пороги становятся ниже, а чувстви­тельность достигает оптимального уровня. К старости пороги чувствительности повышаются. Значительное вли­яние на изменение порогов оказывает деятельность, в про­цессе осуществления которой человек опирается на дан­ные виды чувствительности.

Не только в специальных школах, но и в обычных учатся дети с пониженной слуховой и зрительной чувствитель­ностью. Чтобы они отчетливо видели и слышали, нужно заботиться о том, как создать для них условия наилучшего различения речи учителя и записей на доске.

Помимо абсолютной чувствительности анализатор имеет другую важную характеристику способность различать из­менения в силе раздражителя.

Другая важная характеристика анализатора его спо­собность различать изменения в силе раздражителя.

Та наименьшая прибавка к силе действующего раздра­жителя, при которой возникает едва заметное различие в силе или качестве ощущений, называется порогом чувстви­тельности к различению.

В жизни мы постоянно замечаем изменение освещен­ности, увеличение или уменьшение силы звука, но по­чувствуем ли мы, например, разницу в силе источника света в 1000 и 1005 Вт?

101

Порог различения имеет постоянную для определенно­го вида ощущений относительную величину и выражается в виде отношения (дроби). Для зрения порог различения 1/100. Если исходная освещенность зала составляет 1000 вт, то прибавка должна составлять не менее 10 вт, чтобы человек ощутил едва заметное изменение в освещенности. Для слуховых ощущений порог различения 1/10. Значит, если к хору в 100 человек прибавить 7-8 таких же певцов то человек не заметит усиления звука, только 10 певцов едва заметно усилят хор.

Развитие различительной чувствительности имеет важ­ное жизненное значение. Оно помогает правильно ориен­тироваться в окружающем, дает возможность действовать в соответствии с малейшими изменениями в окружающих условиях.

Адаптация. В жизни адаптация (от латинского слова «adaptare» прилаживать, привыкать) хорошо известна каждому. Входим в реку купаться, в первую минуту вода кажется ужасно холодной, затем ощущение холода исче­зает, вода кажется вполне терпимой, достаточно теплой. Или: выйдя из темной комнаты на яркий свет, мы в пер­вые мгновения видим очень плохо, сильный свет ослеп­ляет и мы невольно зажмуриваемся. Но через несколько минут глаза приспособятся, привыкнут к яркому осве­щению и будут видеть нормально. Или: когда мы с улицы приходим домой, то в первые секунды ощущаем все до­машние запахи. Через несколько минут мы их перестаем замечать.

Значит, чувствительность анализаторов может менять­ся под влиянием действующих раздражителей. Такое при­способление органов чувств к внешним воздействиям на­зывается адаптацией. Общая закономерность изменения чувствительности: при переходе от сильных к слабым раз­дражителям чувствительность повышается, при переходе от слабых к сильным - снижается. В этом проявляется био­логическая целесообразность: когда раздражители сильны, тонкая чувствительность не нужна, когда они слабы, важ­на способность улавливать слабые раздражители.

Сильная адаптация наблюдается в зрительных, обоня­тельных, температурных, кожных (тактильных) ощуще­ниях, слабая в слуховых и болевых. К шуму и боли мож­но привыкнуть, т.е. отвлечься от них, перестать обращать на них внимание, но чувствовать их не перестаешь. А вот кожа перестает чувствовать давление одежды. Наши орга­-

102

ны чувств не приспосабливаются к боли потому, что боль - это тревожный сигнал. Его подает наше тело, когда с ним что-нибудь неладно. Боль предупреждает об опасности. Если бы мы переставали чувствовать боль, мы не успевали бы помогать себе.

1. Взаимодействие ощущений

Ощущения, как правило, не существуют независимо и изолированно друг от друга. Работа одного анализатора мо­жет влиять на работу другого, усиливая или ослабляя ее. Например, слабые музыкальные звуки могут повысить чувствительность зрительного анализатора, а резкие или сильные звуки, наоборот, ухудшают зрение. Обтирание лица прохладной водой (температурные ощущения), сла­бые кисло-сладкие вкусовые ощущения тоже могут обо­стрить наше зрение.

Дефект работы одного анализатора обычно компенси­руется усиленной работой и совершенствованием других анализаторов при потере одного из них. Оставшиеся не­поврежденными анализаторы своей более четкой работой компенсируют деятельность «выбывших» анализаторов. Так, при отсутствии зрения и слуха у слепо-глухих настолько развивается и обостряется деятельность оставшихся ана­лизаторов, что люди научаются довольно хорошо ориен­тироваться в окружающей обстановке. Например, слепо- глухая О.И. Скороходова за счет хорошо развитого осяза­ния, обоняния и вибрационной чувствительности сумела добиться больших успехов в познании окружающего мира, в умственном и эстетическом развитии.

1. Развитие ощущений

Чувствительность, т.е. способность иметь ощущения, в элементарном проявлении врожденна и является безус­ловно рефлекторной. Ребенок, только что появившийся па свет, уже реагирует на зрительные, звуковые и неко­торые другие раздражители. Человеческий слух формиру­ется под влиянием музыки и звуковой речи. Все богатство человеческих ощущений есть результат развития и вос­питания.

Нередко развитию ощущений уделяют недостаточное внимание, особенно по сравнению с более сложными познавательными процессами памятью, мышлением,

103

воображением. Но ведь именно ощущения лежат в основе всех познавательных способностей, составляют мощный потенциал развития ребенка, который чаще всего в пол­ной мере не реализуется.

Устройство наших органов чувств позволяет нам ощу­щать гораздо больше того, что мы на самом деле ощущаем. Как будто сложный прибор работает не в полную силу. Можно ли как-то изменить или усилить наши ощущения? Конечно, можно.

Развитие ощущений происходит в связи с практичес­кой, прежде всего трудовой деятельностью человека и за­висит от требований, которые предъявляются жизнью, трудом к работе органов чувств. Высокой степени совер­шенства достигают, например, обонятельные и вкусовые ощущения у дегустаторов, определяющих качество чая, вина, духов и пр.

Живопись предъявляет особые требования к ощуще­нию пропорций и цветовых оттенков при изображении предметов. Это ощущение у художников развито выше, чем у людей, не занимающихся живописью. То же у музыкантов. На точность определения звуков по высоте влияет, например, инструмент, на котором человек иг­рает. Исполнение музыкальных произведений на скрипке предъявляет особые требования к слуху скрипача. Поэто­му различение высоты звуков у скрипачей обычно более развито, чем, например, у пианистов (данные Кауфма­на).

Известно, что одни люди хорошо различают мелодии и легко их повторяют, другим кажется, что все мелодии имеют один и тот же мотив. Бытует мнение, что музыкаль­ный слух дан человеку от природы и если у кого-то его нет, то уж никогда не будет. Такое представление ошибоч­но. Во время занятий музыкой у любого человека развива­ется музыкальный слух. Особенно острым слухом отлича­ются слепые люди. Они хорошо узнают людей не только по голосу, но и по звуку шагов. Некоторые слепые могут по шуму листьев различать деревья, например, отличить березу от клена. А если бы они видели, то у них не было бы особой необходимости обращать внимание на такие небольшие различия в звуках.

Наши зрительные ощущения тоже развиты очень мало. Возможности зрительного анализатора гораздо шире. Из­вестно, что художники различают гораздо больше оттен­ков одного и того же цвета, чем большинство людей.

104

Встречаются люди с хорошо развитым осязанием и обо­нянием. Особенно важны эти виды ощущений для слепых и глухих. На ощупь и по запаху они узнают людей и пред­меты, идя по знакомой улице, они по запаху узнают о том, мимо какого дома проходят.

Вот, например, что пишет Ольга Скороходова: «Неза­висимо от того, какое бывает время года: весна ли, лето ли, осень или зима, но я всегда по запахам чувствую боль­шую разницу между городом и парком. Весной я чувствую, как резко пахнет влажная земля, смолистый запах сосны, запах березы, фиалок, молодой травы, а когда цветет си­рень, я слышу этот запах. Еще подходя к парку, летом я чувствую запах разных цветов, травы и сосны. В начале осени я слышу в парке сильный, не похожий на другие запахи, запах увядающих и уже сухих листьев; в конце осени, особенно после дождя, я ощущаю, как пахнет мокрая земля и намокшие сухие листья. Зимой же я отли­чаю парк от города, потому, что воздух здесь более чис­тый, нет тех резких запахов людей, автомобилей, разной пищи, запахов, которые в городе исходят почти из каж­дого дома...»

Для того, чтобы развивать свои ощущения, необходи­мо их тренировать. Мы не используем всех возможностей, данных нам природой. Свои ощущения можно упражнять и тренировать, и тогда окружающий мир откроется чело­веку во всем своем многообразии и красоте.

Особенностью сенсорной организации человека явля­ется то, что она складывается прижизненно. Исследова­ния психологов показывают: сенсорное развитие резуль­тат длительного жизненного пути личности. Чувствитель­ность потенциальное свойство человека. Реализация его зависит от обстоятельств жизни и тех усилий, которые приложит человек к их развитию.

Вопросы и задания

1. Почему ощущение называют источником познания?
2. Что такое «органы чувств»?

3 О каких ощущениях идет речь в стихотворных строчках слепоглухой О. Скороходовой:

Я услышу запах и росы прохладу, Легкий шелест листьев пальцами ловлю...

1. Понаблюдайте за собой: какие ощущения у вас наиболее развиты?

105

Тема 2 ВОСПРИЯТИЕ

Что такое восприятие.

Виды восприятия.

Основные свойства восприятия.

Индивидуальные особенности восприятия.

Наблюдения и наблюдательность.

Особенности восприятия младших школьников.

2.1. Что такое восприятие

Знания об окружающем мире при непосредственном контакте с ним человек получает не только через ощуще­ния, но и через восприятия. И ощущения и восприятия звенья единого процесса чувственного познания. Они не­разрывно взаимосвязаны, но имеют и свои отличитель­ные особенности. В результате ощущений человек получа­ет знания об отдельных свойствах, качествах предмета о его цвете, температуре, вкусе, звучании и пр. Но в реаль­ной жизни мы видим не просто пятна света или цвет, слышим не просто громкие или тихие звуки, ощущаем запах не сам по себе. Мы видим свет солнца или электри­ческой лампы, слышим мелодии музыкального инструмен­та или голос человека и пр. Восприятие дает целостные образы предметов или явлений, обладающих рядом свойств. В отличие от ощущения при восприятии человек познает не отдельные свойства предметов и явлений, а предметы и явления окружающего мира в целом.

Восприятие это отражение предметов и явлений, це­лостных ситуаций объективного мира в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств.

В основе восприятия лежат ощущения, но восприятие не сводится к сумме ощущений. Например, мы восприни­маем книгу, а не просто сумму ощущений цвета, формы, объема, шероховатости поверхности предмета.

Без ощущений невозможно восприятие. Однако кроме ощущений, восприятие включает прошлый опыт человека в виде представлений и знаний. Воспринимая, мы не толь­ко выделяем группу ощущений и объединяем их в целост­ный образ, но и осмысливаем этот образ, понимаем его, привлекая для этого прошлый опыт. Иначе говоря, воспри­ятиечеловека невозможно

106

без деятельности памяти и мыш­ления. Большое значение в процессе восприятия имеет речь, называние, т.е. словесное обозначение, предмета.

Как же происходит процесс восприятия? Специальных органов восприятия нет. Материал для восприятия дают уже известные нам анализаторы. Физиологической осно­вой восприятия является комплексная деятельность систе­мы анализаторов. Любой предмет или явление действитель­ности выступает как сложный, комплексный раздражи­тель. Восприятие есть результат аналитико-синтетической деятельности коры мозга: отдельные возбуждения, ощушения связаны друг с другом, образуя определенную це­лостную систему.

2.2. Виды восприятия

В зависимости от того, какой анализатор играет в вос­приятии преобладающую роль, различают зрительные, осязательные, кинестезические, обонятельные и вкусовые восприятия.

Сложные виды восприятия представляют комбинации, сочетание различных видов восприятия.

В отличие от ощущений, образы восприятия возникают обычно в результате работы нескольких анализаторов. К сложным видам восприятий относятся, например, вос­приятие пространства и восприятие времени.Воспринимая пространство, т.е. удаленность предметов от нас и друг от друга, их форму и величину, человек основывается как на зрительных ощущениях, так и на ощущениях слуховых, кожных и двигательных.

При восприятии времени помимо слуховых и зритель­ных ощущений большую роль играют ощущения двига­тельные и внутренние, органические.

По силе звука грома мы определяем расстояние, отде­ляющее нас от приближающейся грозы, при помощи ося­зания мы с закрытыми глазами можем определить форму предмета. У людей с нормальным зрением слуховые и ося­зательные ощущения играют подсобную роль в восприя­тии пространства. Но эти ощущения приобретают основ­ное значение для лиц, лишенных органа зрения.

Под восприятием времени понимается процесс отра­жения длительности и последовательности событий, про­исходящих в объективном мире. Непосредственному вос­приятию поддаются только очень короткие временные отрезки.

107

Когда же речь идет о более длительных отрезках вре­мени, то правильнее говорить не о восприятии, а о пред­ставлении времени. Восприятие времени характеризуется высокой степенью субъективности. Восприятие длитель­ных отрезков времени зависит от того, заполнены ли они какой нибудь деятельностью, а если заполнены, то каков характер этой деятельности. Заполненные положительно эмоционально окрашенными действиями и переживания­ми человека отрезки времени воспринимаются как более короткие. Незаполненные же или заполненные отрицатель­но окрашенными эмоциональными моментами восприни­маются как более длинные. Время, заполненное интерес­ной работой протекает гораздо быстрее, чем то же время, занятое монотонной или скучной деятельностью. Неинте­ресная лекция, скучные уроки кажутся гораздо длиннее, чем лекция или урок в школе, проведенные выразитель­но, интересно, пробуждающие живую мысль слушателей. Наиболее коротким нам кажется время, в течение которо­го надо успеть сделать многое.

Есть люди, которые всегда знают, который сейчас час и могут проснуться в нужное время. У таких людей хорошо развито чувство времени. Чувство времени не врожденное, оно развивается в результате накапливаемого опыта.

Чем богаче жизненный опыт, тем легче ориентироваться во времени, тем легче отрешиться от субъективных эле­ментов в переживании времени.

2.3. Основные свойства восприятия

Воспринимает окружающую действительность не тот или иной орган чувств, а человек определенного пола и возра­ста, со своими интересами, взглядами, направленностью личности, жизненным опытом и пр. Глаз, ухо, рука и дру­гие органы чувств лишь обеспечивают процесс восприя­тия. Поэтому восприятие зависит от психических особен­ностей личности.

Избирательность восприятия. Из огромного числа мно­гообразных воздействий мы с большой отчетливостью и осознанностью выделяем лишь некоторые. То, что нахо­дится в центре внимания человека при восприятии назы­вают объектом (предметом) восприятия, а все остальное фоном. Иначе говоря, что-то для человека в данный мо­мент является основным в восприятии, а что-то второсте­пенным.

108

Предмет и фон динамичны, они могут меняться мес­тами то, что было объектом восприятия может стать на какое-то время фоном восприятия.

Обратите внимание на изображение (рис. 5а) полуот­вернувшейся молодой женщины. А можете заметить тут же старуху с большим носом и подбородком, спрятанным в воротник?



Свяжите в кубик грани 1, 2, 3, получите шесть куби­ков, а возьмите грани 3, 4, 5 - кубиков станет семь (рис. 56). Лестница Шрёдера даже не двойственное, а тройственное изображение. Если смотреть начиная от левого нижнего угла (рис. 5в), по диагонали вверх, видна лестница. Рас­сматривая от правого верхне­го угла по диагонали вниз, можно увидеть нависающий карниз. Если же пробегать гла­зами по диагонали слева на­право и обратно, можно об­наружить серую полоску бу­маги, согнутую гармошкой.

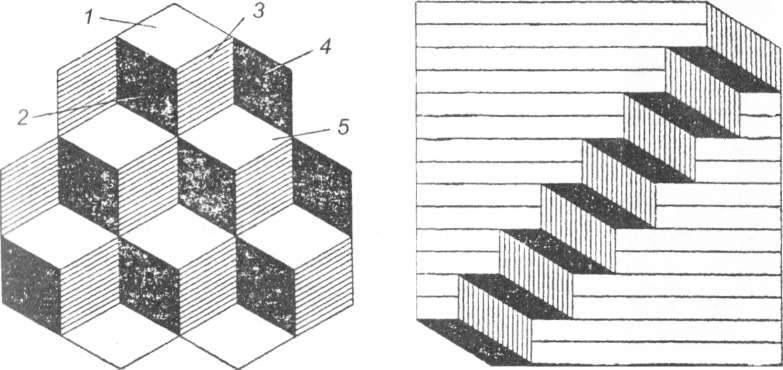


Рис. 5. Предмет и фон в восприятии: а) профиль молодой женщины или старухи («жена или теща?»); б) кубики; в) лестница Шрёдера.

109

Восприятие всегда избирательно и зависит от аппер­цепции.

Апперцепция это зависимость восприятия от общего содержания психической жизни человека, его опыта и знаний, интересов, чувств и определенного отношения к предмету восприятия. Известно, что восприятие картины, мелодии, книги у разных людей отличается своеобразием. Иногда человек воспринимает не то, что есть, а то, что ему хочется. Все виды восприятия осуществляются конк­ретным, живым человеком. Воспринимая предметы, чело­век выражает определенное отношение к ним.

Так, младшие школьники лучше замечают ярко-окрашен­ные предметы, подвижные предметы на фоне неподвижных. Они полнее и лучше воспринимают рисунок, который учи­тель выполняет при них на доске, чем тот рисунок, показы­ваемый уже в готовом виде. Все, что включено в трудовую учебную, игровую деятельность самого ребенка и тем самым вызывает его активность и повышенный интерес, восприни­мается более полно. Разнообразные практические занятия и упражнения ведут к более глубокому восприятию, а следо­вательно, к познанию предметов и явлений.

Иллюзии восприятия. Иногда наши органы чувств подводят нас, как бы обманывают. Такие «обманы» органов чувств назы­вают иллюзиями. Поэтому фокусника, секрет работы ко­торого состоит не только в ловкости рук, но и в умении «обмануть» зрение зрителей, называют иллюзионистом.

Зрение поддается иллюзиям больше, чем другие органы чувств. Это нашло отражение и в разговорной речи и в посло­вицах: «не верь глазам своим», «обман зрения».

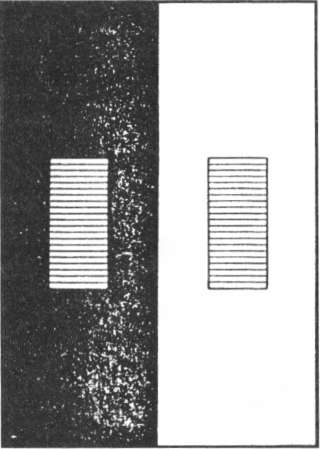


Рис. 6. Одновременный контраст. Одна и та же фи­гура на белом фоне кажет­ся темнее, а на черном — светлее.

На рис. 6 показаны некото­рые зрительные иллюзии. Се­рые прямоугольники одной и той же светлоты кажутся раз­ными на черном и белом фоне: на черном фоне светлее, чем на белом.

110

Маленький круг среди больших кажется меньше тако­го круга среди еще более маленьких (рис. 7). На самом деле они совершенно одинаковы, но кажутся разными, потому что один окружен большими, чем он сам, кружка­ми, а другой - меньшими. Вот эти-то кружки-соседи и создают иллюзию, что кружки разные.

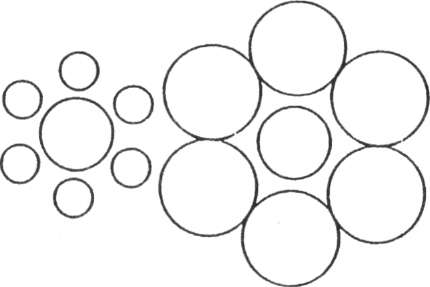


Рис. 7. Круги

В геометрическом чертеже диагональ большого четы­рехугольника кажется больше диагонали меньшего, хотя объективно обе диагонали равны (рис. 8).

Л Д г

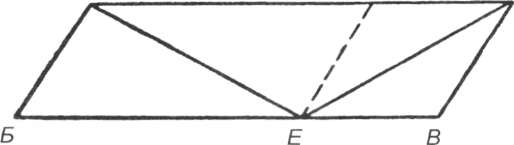


Рис. 8. Иллюзия параллелограмма

Трудно поверить, что оба изображенные на рисунке отрезка одинаковой длины (рис. 9).

Рис. 9. Иллюзия Мюллера-Лайера

Иллюзии восприятия бывают у всех людей. Покажите эти рисунки любому из ваших знакомых, и у них они вы­зовут ту же иллюзию, что и у вас.

А вот примеры других зрительных иллюзий.

111

Если взять два одинаковых кубика и покрасить один белой краской, а другой черной, то белый кубик будет казаться больше черного. Вообще, все светлые предметы кажутся нам более крупными, чем темные.

А теперь посмотрите на рисунок 9.

Как вы думаете, какая линия длиннее? Кажется, что вторая, но если их измерить линейкой, то выяснится, что они равны. Иллюзию, обман зрения создают стрелки на концах линий. Если бы этих стрелок не было, мы бы сразу увидели, что линии равны.

О зрительных иллюзиях хорошо знают художники, ар­хитекторы, портные. Они используют их в своей работе. Например, портной шьет платье из ткани в полоску. Если он расположит ткань так, чтобы полоски шли вертикаль­но, то женщина в этом платье будет казаться выше ростом. А если «положить» полоски горизонтально, то хозяйка платья покажется ниже и толще.

Иллюзии наблюдаются не только при зрительном, но и при других видах восприятия.

Порой нас обманывают и другие органы чувств. Попро­буйте подержать руку в очень холодной воде, а потом опу­стите ее в теплую. Вам будет казаться, что ваша рука попа­ла чуть ли не в кипяток.

Если съесть кусочек лимона или селедки и запить его чаем с небольшим количеством сахара, то первый глоток покажется очень сладким.

Иногда иллюзии возникают по влиянием сильных эмо­ций. Например, в страхе человек может принять одну вещь за другую (пень в лесу - за зверя или человека). Такие ил­люзии случайны и имеют индивидуальный характер.

Истинность восприятия проверяют практикой.

Восприятие тесно связано с прошлым опытом человека, его прежними восприятиями. В процессе восприятия очень важно узнавание, без него фактически нет восприятия. Вос­принимая предмет, мы можем точно назвать его или ска­зать, что он нам напоминает. Всякое явление в процессе восприятия мы понимаем с точки зрения уже имеющихся знаний, опыта. Это дает возможность включить новое зна­ние в систему уже имеющихся знаний.

2.4. Индивидуальные особенности восприятия

Особенности восприятия зависят не только от жизнен­ного опыта, направленности личности, интересов, богат­ства

112

духовного мира и т.п., но и от индивидуальных осо­бенностей. Какие это особенности?

Люди различаются, во-первых, по характеру приема информации. Ученые выделяют целостный (синтетический) тип воприятия, когда не придают значения деталям и не любят вдаваться в них. Для этого типа характерна ориенти­рованность на суть, смысл, обобщение, а не на детали и частности. Детализирующий (аналитический) тип воспри­ятия, напротив, ориентирован на детали, подробности.

Совершенно очевидно, что наиболее продуктивным яв­ляется сочетание того и другого способа.

Во-вторых, - по характеру отражения получаемой ин­формации. Здесь различают описательный и объяснительный типы восприятия. Описательный тип ориентирован на фак­тическую сторону информации: человек отражает и выда­ет то, что видит и слышит, что читает, максимально при­ближаясь к исходным данным, часто не вникая в их смысл. Среди школьников такой тип восприятия весьма распрос­транен, отсюда частые просьбы учителя: «Расскажи свои­ми словами».

Объяснительный тип не удовлетворяется тем, что не­посредственно дано в самом восприятии. Он старается найти общий смысл информации. Лучше всего золотая середи­на. Но не всегда это достигается. Чтобы создать гармонию этих типов восприятия, необходимо знать их особеннос­ти, иметь представление об их механизмах, уметь их диаг­ностировать, и на этой основе проводить педагогическую работу.

В-третьих, по характеру особенностей самой личности.

Здесь различают объективный тип восприятия, когда че­ловек ориентирован на точность восприятия, непредвзя­тость. Можно сказать, что у него сформировался иммуни­тет к догадкам, предположениям, домыслам и т.д., и субъек­тивный тип, когда восприятие подчинено субъективному отношению к тому, что воспринимается, пристрастной его оценке, сложившимся ранее предвзятым мыслям о нем. Это наиболее часто встречающийся житейский тип вос­приятия. Вспомните рассказ А.П. Чехова «Хамелеон».

2.5. Наблюдение и наблюдательность

Наблюдение это восприятие, тесно связанное с дея­тельностью мышления - сравнением, различением, ана­лизом. Наблюдением называют целенаправленное, планомерное восприятие объектов и явлений,

113

в познании кото­рых мы заинтересованы. Наблюдать - значит не просто смот­реть, а рассматривать, не просто слушать, а вслушивать­ся, прислушиваться, не просто нюхать, а принюхиваться. Это очень точно отражено в народных пословицах и пого­ворках:

И глядит, да не видит. Зряч, да не зорок. У меня на это уши заложены.

Наблюдение всегда осуществляют с определенной по­знавательной целью. Оно предполагает ясное представле­ние задач наблюдения и предварительную разработку пла­на его осуществления. Невозможно наблюдать, если не знать, что конкретно и с какой целью надо наблюдать. Ясность цели и задач наблюдения активизируют важную характеристику восприятия избирательность.

Человек воспринимает не все, что бросается в глаза, а вычленяет наиболее важное и интересное для себя. Восприятие, внимание, мышление и речь объединяют­ся при наблюдении в единый процесс умственной дея­тельности. Поэтому наблюдение предполагает большую активность личности и помогает глубже понимать дей­ствительность.

Наблюдательность это свойство личности, умение наблюдать и подмечать характерные, но мало заметные осо­бенности предметов, явлений, людей. Она тесно связана с развитием профессиональных интересов человека, так как совершенствуется в процессе систематических занятий из­бранным делом.

Умение наблюдать играет огромную роль в самых раз­нообразных областях человеческой деятельности.

Наблюдательность прекрасно развита у художников, писателей, поэтов.

...Иван-да-Марья, зверобой, Ромашка, Иван-чай, татарник, Окутанные ворожбой, Глазеют, обступив кустарник...

Б. Пастернак. «Тишина»

114

Наблюдательность необходима педагогу. Без вниматель­ных постоянных наблюдений невозможно сколько-нибудь глубоко понять психологические особенности ребенка и наметить правильные пути его развития и воспитания.

Высокоразвитая наблюдательность учителя способству­ет развитию его педагогического такта. Работая с детьми, наблюдательный учитель улавливает едва заметные настро­ения детей, отклонения от их обычного состояния и стро­ит свои взаимоотношения с ними в соответствии с этими состояниями.

Наблюдательность как личностное профессиональное качество развивается у учителя постепенно, в процессе приобретения опыта педагогической деятельности и при­общения к психологическим знаниям.

Разработаны различные рекомендации и схемы по ве­дению наблюдений за особенностями психического раз­вития учащихся, предназначенные для учителей. Приве­дем в качестве примера одну из таких схем.

1. Характер привлечения учителем внимания учащихся на разных этапах урока в зависимости от возраста учащих­ся. Скорость установления внимания в начале урока. Осо­бенности внимания при опросе, при восприятиии нового материала, при повторении, при проверке домашних за­даний.
2. Сосредоточенность и устойчивость внимания учащих­ся к учителю на различных этапах урока. Причины отвле­чения внимания. Средства, с помощью которых учитель добивается сосредоточенности и устойчивого внимания учащихся.
3. Особенности переключения внимания учащихся к учителю в рамках однородной деятельности и при перехо­де от одного этапа урока к другому. Скорость переключе­ния (длительность переходного интервала), ошибки пере­ключения. Способы организации переключения внимания по ходу урока.
4. Распределение внимания учащихся и учителя на уроке (в чем оно выражалось и как организовывалось учителем).
5. Учет преподавателем возрастных особенностей объе­ма внимания учащихся в различных учебных ситуациях (количество предъявляемых для восприятия элементов за­дания, условий, обозначений и т.д.).
6. Динамика видов внимания учащихся на различных этапах урока (непроизвольное, произвольное, послепро-извольное).

115

1. Особенности проявлений внимания в зависимости от его внешней или внутренней направленности при чтении книги, рассматривании книги или карты, рассказе учите­ля, а также во время припоминания формулы, стихотво­рения, размышления и в других ситуациях.
2. Средства (способы, приемы), при помощи которых учащиеся регулировали свое внимание, организуя его в соответствии с требованиями и задачами учителя в конк­ретной учебной ситуации.
3. Наличие или отсутствие синхронной формы коллек­тивного внимания. Причины, обуславливающие эту фор­му внимания (например, высокая степень сплоченности умственного, эмоционального или деятельного сосредо­точения учащихся).
4. Причины отсутствия синхронности внимания (не­соответствие между индивидуальным и заданным темпа­ми, отсутствие единства оценки, понимания, усвоения; неумение соотнести главное и второстепенное и т.д.).
5. Зависимость внимания учащихся на уроке от содер­жания материала его образности, доступности, эмоцио­нальности, а также от умения учителя активизировать всю познавательную сферу личности учащегося, от контроля учителя, от отношения учащихся к учителю и к уроку, от умения учителя психологически грамотно использовать де­монстрационный материал[[15]](#footnote-16).

Существенное значение при работе с картой имеет как можно более полная фиксация наблюдаемого. Основные сложности наблюдения в том, чтобы выделить главное из того, что ты видишь. При этом важно не подменить реаль­но наблюдаемый факт собственной интерпретацией.

Вместе с тем, у педагога как и у всякого специалиста, по роду своей деятельности много общающегося с людь­ми, множество наблюдений накапливается без специаль­ного плана, стихийно. Этот богатый опыт наблюдений за ребенком в разных ситуациях создает основу для того, что называется «педагогической интуицией», позволяет, по­чти не задумываясь выбрать единственно правильные сло­ва, которые нужны именно этому ученику. Однако, этот опыт часто остается неосмысленным, непродуманным. Его очень трудно передать другому педагогу, иногда даже трудно

116

объяснить самому себе. Для систематизации и осознания таких стихийных наблюдений разрабатываются специаль­ные схемы. Одной из таких схем, предназначенных для за­полнения учителем, является «Карта наблюдений» Д. Стот- та. Она направлена на выявление различных видов нару­шений поведения. Эта карта состоит из описания разных форм поведения, которые педагог может наблюдать у де­тей. Педагога просят оценить, встречается или нет у ре­бенка та или иная форма поведения. Концентрация симп­томов в какой-либо одной области позволяет понять при­чины эмоциональных трудностей ребенка, нарушений поведения и т.п.

Приведем в качестве примера одну из частей этой карты.

«Тревога по отношению к взрослым. Беспокойство и не­уверенность в том, интересуются ли им взрослые, лю­бят ли его...

* 1. Очень охотно выполняет свои обязанности.
  2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с учите­лем.
  3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовней).
  4. Очень охотно приносит цветы и другие подарки учи­телю.
  5. Очень часто приносит и показывает учителю найден­ные им предметы, рисунки, модели и т.п.
  6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к учителю.
  7. Преувеличенно много рассказывает учителю о своих занятиях в семье.
  8. „Подлизывается", старается понравиться учителю
  9. Всегда находит предлог занять учителя своей особой.
  10. Постоянно нуждается в помощи и контроле со сто­роны учителя»[[16]](#footnote-17).

2.6. Особенности восприятия младших школьников

Ученикам первого класса дали задачу с так называемыми лишними данными: «Я вошел в магазин в 9 ч утра и пробыл в нем до 10 ч утра. Я купил там 6 м ситца по 1 р. 10 к. за метр и 3 м шелка по 6 р. за метр. В уплату я дал 25 р. Сколько времени я пробыл в магазине?»

117

Некоторые первоклассники сразу воспринимают суще­ственное в задаче, отношение ее взаимосвязанных вели­чин. Один мальчик после чтения задачи сказал: «А тут лег­ко узнать: десять минус девять (смеется) получится один час. Не понимаю, зачем дано все остальное». Другие дети воспринимают в задаче лишь разрозненные данные, не связанные друг с другом; они стремятся использовать все данные независимого от того, нужно это для решения за­дачи или нет. Один из учеников так решил задачу: «Снача­ла узнаем, сколько стоят 6 метров ситца; потом сколько стоит 3 метра шелка...». Производил соответствующие вы­числения. Путаясь в лишних данных, он беспорядочно ком­бинировал элементы задачи в надежде получить верный ответ. Только постепенно, с помощью учителя ему удалось понять смысл задания.

Воспринять учебный материал - это значит как-то его осмыслить и так или иначе к нему отнестись.

Учитель стоит перед классом и объясняет. Мальчики и девочки внимательно слушают и воспринимают то, что он рассказывает. Но за этой одинаковой формой поведе­ния, за этими внимательными глазами кроется сугубо ин­дивидуальная мыслительная деятельность. Здесь начинает­ся та область, в которую нельзя вторгаться с одинаковы­ми мерками. Оказывается, что одно и то же каждый ребенок воспринимает по-разному.

В 1 классе было проведено такое занятие: прочитали де­тям сказку ДжанниРодари «Пятерка с плюсом» и попро­сили ее пересказать.

Герои сказки цифры, с которыми производятся оп­ределенные математические действия (математическое со­держание). В то же время в сказке есть сюжет, характерис­тики действующих лиц (литературное содержание). Кроме того, произведение - сказка, значит имеется простор для фантазии. Задание одно для всех, понятное всем. Как вы­полняют его дети?

Приведем текст сказки с некоторыми сокращениями.

Пятерка с плюсом

«Караул! Спасите!» - кричала бедная Пятерка, что есть мочи улепетывая по улице. «Что с тобой? Что случилось?» - «Что? Не­ужели вы не видите, что за мной гонится Вычитание? Если оно меня догонит, случится такое несчастье!» И несчастье случилось, да еще какое! Вычитание подскочило к бедняжке сзади, сграба­стало

118

стало ее за шиворот и ну полосовать своей острой-преострой шпагой, которую все принимали за обыкновенный минус. Толь­ко клочья полетели от бедной Пятерки, и неизвестно, осталась бы от нее хоть одна-единственная единица, если бы на ее счас­тье мимо не проехала машина. Вычитание оглянулось на минут­ку, а Пятерка быстрее в сторону, юркнула в первое попавшееся парадное и забилась в самый темный угол. Однако она уже не была больше Пятеркой, а стала Четверткой, да вдобавок еще с разби­тым носом.

Сидит Четверка ни жива ни мертва вдруг раздается голо­сок, такой ласковый: «Бедняжка! Кто тебя так отделал? Ты под­ралась со своими подружками?» О, если бы Четверка сразу раз­глядела, кто это говорит таким сладким голосом! Перед Четвер­кой стояло Деление собственной персоной. Бедная Четверка пропищала чуть слышно: «Добрый вечер», - и попробовала было бочком протиснуться к выходу. Но Деление оказалось проворнее. Оно выхватило свои страшные ножницы и трах! разрезало горемыку пополам. Не стало больше Четверки. Вместо нее оказа­лись две Двойки. Одну деление запихало себе в карман, а другая не растерялась и опрометью - за дверь. Перебежала через улицу и чуть не на ходу вскочила в трамвай.

«Когда-то я была Пятеркой, - плакала она, - а теперь, смот­рите, что от меня осталось - Двойка!» Все ученики, что ехали в трамвае, вскочили со скамеек и со всех ног кинулись от нее, по­тому что никому не хотелось иметь дело с Двойкой... Кондуктор покосился на Двойку и сердито сказал: «Ездят тут всякие! Неве­лика птица, могла и пешочком пройти». - «Так я же не винова­та!» - закричала сквозь слезы бывшая Пятерка. Она покраснела и на первой же остановке выскочила из трамвая. И тут она насту­пила кому-то на ногу. «Ой! Простите, пожалуйста, синьор!» - за­лепетала она. Но синьор не рассердился. Он даже улыбнулся. От удивления Двойка открыла глаза... и вдруг узнала. Ба! Да ведь это же старое доброе Умножение. Ни у кого на свете нет такого доб­рого сердца, как у Умножения. Оно раз! и умножило Двойку сразу на три! И получилась не просто Пятерка, а Пятерка с плю­сом. Потому что все учителя вместо шестерки всегда ставят пя­терку с плюсом.

Оказалось, что дети восприняли сказку совершенно по-разному. Каждый первоклассник выделил, вычленил в ней самое существенное со своей точки зрения, расста­вил свои смысловые акценты в зависимости от того, что ему интереснее, понятнее, на что было направлено его внимание.

119

Для сравнения приведем пересказы, сделанные двумя наиболее характерными группами учащихся.

Дети первой группы содержание сказки передали чрез­вычайно сжато, без эмоций, без подробностей приключе­ний Пятерки. Пятерку эти дети воспринимают только как число, с которым производятся определенные математи­ческие преобразования.

Вот как передает содержание сказки Саша Г.: «От Пя­терки отняли единицу, получилась Четверка. Деление раз­делило Четверку на два, получилось два. Умножение ум­ножило два на три, но получилось пять с плюсом, потому что это сказка, шесть должно получиться».А вот рассказ Лены И., типичный для другой группы первоклассников: «На улице была Пятерка. Она бежала. Кто- то закричал: „Пятерка! Что с тобой?" Пятерка крикнула, что за ней гонится Деление, и если Деление ее догонит, то случится несчастье. Ей не поверили. Но правда, случи­лось большое несчастье. Ее догнало деление и стало колоть этими острыми концами. Потом из нее получилась Чет­верка, и то с отрезанным носом. Когда она забилась в па­радное, в угол, то кто-то ласково сказал, а Четверка про­пищала тоненьким голосом: „Здравствуйте", и только хо­тела протиснуться к выходу, как ее кто-то там схватил и разрубил, получилась Двойка. Двойка, минуты не теряя, выскочила и прыгнула в трамвай. Когда ее увидели ребята, все отбежали от нее подальше. Никто не хотел связываться с Двойкой. Потом кондуктор посмотрел на нее сердито и сказал: „Ездят тут разные". Двойка даже покраснела от стыда. На первой же остановке она выскочила и как раз наступи­ла кому-то на ногу и жалобно пропищала: „Ах! Простите, пожалуйста". Но человек даже не рассердился, а даже улыб­нулся. А потом Двойка присмотрелась хорошенько и заме­тила, что это Умножение. Ни у кого нет такого доброго лица, как у Умножения. Все».

Здесь есть и эмоциональность, и образность, и после­довательность приключений Пятерки, нет одного - мате­матического содержания.

Всех детей, не передавших математического содержа­ния сказки, спрашивали, как получить из пяти четыре, из четырех - два и т.д. Всем им эти математические действия хорошо знакомы.

Некоторые первоклассники, правда, находились под таким сильным впечатлением от сказки, что давали со­вершенно неожиданные ответы. Так, Костя Ч. на вопрос,

120

что нужно сделать, чтобы получить из пятерки четверку, ответил: «Нужно шпагой отсечь от пятерки кусочек». Ре­бенка захватил сюжет сказки, и, отвечая на вопрос, он оставался еще под впечатлением приключений Пятерки. Только когда Костю спросили: «А на уроке математики как бы ты получил из пяти четыре?» он ответил: «Я бы от пяти отнял единицу». Математическая сторона сказки прошла мимо сознания Кости. Его интерес к литературно- образному началу направлял мыслительную деятельность мальчика во время слушания сказки, и он воспринял толь­ко приключения Пятерки, характеристики героев, их по­ведение.

Дети первой группы также вычленяли существенные элементы содержания сказки. Но это существенное они видели в другом. Приключения Пятерки для них не глав­ное. Интерес к математике направил мыслительную дея­тельность этих детей на выявление математических преоб­разований Пятерки. Встреча цифры с математическим дей­ствием и получение определенного результата - вот это интересно, легко запоминается.

Надо заметить, что все дети этой группы заканчивали свой рассказ следующим объяснением: если два умно­жить на три, получается шесть, и только потому, что это сказка, получилось пять с плюсом. Этот результат их очень смущал. Но были первоклассники, которые не обращали внимания на такой пустяк; им все равно, какое число получится в результате умножения, важно то, что при­ключения Пятерки закончились благополучно.

Отсюда можно сделать несколько выводов. Во-первых, мы видим яркие индивидуальные различия детей в вос­приятии, осмыслении, запоминании и воспроизведении одного и того же материала. Во-вторых, по характеру за­поминания и воспроизведения материала можно в какой- то степени судить об интересе учащихся к тому или иному учебному предмету, области знания. В-третьих, в этом из­бирательном отношении к материалу проявляется опреде­ленная направленность умственной деятельности учащих­ся: одни дети непроизвольно уделили основное внимание математическому содержанию сказки, другие литератур­ному; определение такой направленности имеет важное значение в выявлении индивидуальных особенностей по­знавательной деятельности учащихся. В-четвертых, чтобы учитель был уверен, что дети воспримут в учебном мате­риале именно то, что он считает главным, наиболее существенным,

121

необходимо четко направить их сознание на восприятие именно этой стороны материала, проверить выборочно разных ребят.

Вопросы и задания

1. Что общего и различного между ощущением и восприятием?
2. Какое влияние на восприятие оказывет наш прежний опыт?
3. Какие виды восприятия Вы знаете?
4. Как можно практически использовать иллюзии восприятия?
5. Раскройте особенности восприятия одним человеком дру­гого человека или других людей.
6. О каких свойствах восприятия можно вспомнить, читая сле­дующие строки, написанные Ольгой Скороходовой:

Я умом увижу, чувствами услышу, А мечтой привольной мир я облечу... Каждый ли из зрячих красоту опишет, Улыбнется ль ясно яркому лучу? Не имею слуха, не имею зренья, Но имею больше — чувств живых простор: Гибким и послушным, жгучим вдохновеньем Я соткала жизни красочный узор.

Тема 3 ПАМЯТЬ

Что такое память. Виды памяти. Процессы памяти. Качества памяти. Представление.

Индивидуальные различия памяти. Особенности памяти младших школьников.

3.1. Что такое память

То, что нами ощущается и воспринимается, не исче­зает бесследно, все запоминается в той или иной степе­ни. Возбуждения, идущие в мозг от внешних и внутрен­-

122

них раздражителей, оставляют в нем «следы», которые могут сохраняться долгие годы. Эти «следы» (комбина­ции нервных клеток) создают возможность возникнове­ния возбуждения и тогда, когда раздражитель, его вызы­вавший, отсутствует. На основе этого человек может за­помнить и сохранить, а впоследствии воспроизвести свои ощущения, восприятия каких-либо предметов, мысль, речь, действия.

Так же, как ощущение и восприятие, память является процессом отражения, причем отражается не только то, что действует непосредственно на органы чувств, но и то, что имело место в прошлом.

Память - это запоминание, сохранение и последующее воспроизведение того, что мы раньше воспринимали, пе­реживали или делали. Иными словами память - это отра­жение опыта человека путем его запоминания, сохране­ния и воспроизведения.

Память - это удивительное свойство человеческого со­знания, это возобновление в нашем сознании прошлого, образов того, что когда-то произвело на нас впечатление.

На старости я сызнова живу, Минувшее проходит предо мною. Давно ль оно неслось событий полно, Волнуяся, как море-океан? Теперь оно безмолвно и спокойно, Не много лиц мне память сохранила, Немного слов доходят до меня, А прочее погибло невозвратно:..

А.С. Пушкин. «Борис Годунов»

Ни одна другая психическая функция не может быть осуществлена без участия памяти. И сама память немысли­ма вне других психических процессов. И.М. Сеченов отме­чал, что без памяти наши ощущения и восприятия, «ис­чезая бесследно по мере возникновения, оставляли бы человека вечно в положении новорожденного».

Представим себе человека, который утратил память. Студента утром разбудили, сказали, чтобы он завтракал и шел на занятия. Скорее всего он не пришел бы в инсти­тут, а если бы и пришел, то не знал бы, что там делать, забыл бы, кто он, как его зовут, где живет и пр., забылбы родной язык и не мог сказать ни слова.

123

Прошлого для него больше не существовало бы, настоящее бесперспек­тивно, так как он ничего не может запомнить, ничему не может научиться.

Запоминая какие-либо образы, мысли, слова, чувства, движения, мы всегда запоминаем их в определенной связи друг с другом. Без установления тех или других связей невоз­можно ни запоминание, ни узнавание, ни воспроизведение. Что значит запомнить стихотворение? Это значит запомнить ряд слов в определенной связи, последовательности. Что зна­чит запомнить какое-нибудь иностранное слово, например французское «1а table»? Значит установить связь между этим словом и тем предметом, который оно обозначает, или рус­ским словом «стол». Связи, которые лежат в основе деятель­ности памяти, называются ассоциациями. Ассоциация это связь между отдельными представлениями, при которой одно из этих представлений вызывает другое.

Предметы или явления, связанные в действительности, связываются и в памяти человека. Запомнить что-либо значит связать запоминаемое с чем-то, вплести то, что надо запомнить, в сеть уже имеющихся связей, образовать ассо­циации. Есть несколько видов ассоциаций:

по смежности: восприятие или мысль об одном пред­мете или явлении влечет за собой припоминание других предметов и явлений, смежных с первыми в пространстве или во времени (так запоминается последовательность дей­ствий, например);

по сходству: образы предметов, явлений или мысли о них вызывают воспоминание о чем-либо сходном с ними. Эти ассоциации лежат в основе поэтических метафор, на­пример, шум волн уподобляется говору людей;

- по контрасту: ассоциируются резко различные явле­ния - шум и тишина, высокое и низкое, доброе и злое, белое и черное и т.д.

В процессе запоминания и воспроизведения участвуют различные ассоциации. Например, вспоминаем фамилию знакомого человека, а) проходя возле дома, в котором он живет, б) встретив кого-нибудь, на него похожего, в) на­зывая другую фамилию, происходящую от слова, проти­воположного по смыслу тому, от которого происходит фа­милия знакомого, например, Белов Чернов.

В процессе запоминания и воспроизведения исключи­тельно важную роль играют смысловые связи: причина следствие, целое - его часть, общее частное.

124

Память связывает прошлое человека с его настоящим, обеспечивает единство личности. Человеку надо много знать и много помнить, с каждым годом жизни все больше и больше. Книги, записи, магнитофоны, карточки в биб­лиотеках, компьютеры помогают человеку помнить, но главное это его собственная память.

В греческой мифологии есть богиня памяти Мнемозина (или Мнемосина, от греческого слова «воспоминание»). По имени своей богини память в психологии часто называют мнемической деятельностью.

В научной психологии проблема памяти является «ро­весницей психологии как науки» (П.П. Блонский). Па­мять сложнейший психический процесс, поэтому, не­смотря на многочисленные ее исследования, все еще не создано единой теории механизмов памяти. Новые науч­ные данные показывают, что процессы памяти связаны со сложными электрическими и химическими изменени­ями в нервных клетках мозга.

3.2. Виды памяти

Формы проявления памяти весьма многообразны, так как она связана с различными сферами жизни человека, с его особенностями.

Все виды памяти можно условно разделить на три груп­пы: 1) что запоминает человек (предметы и явления, мыс­ли, движения, чувства). Соответственно этому различают двигательную, эмоциональную, словесно-логическую и об­разную память; 2) как человек запоминает (случайно или преднамеренно). Здесь выделяют произвольную и непроиз­вольную память; 3) как долго сохраняется запомненное.

Это кратковременная, долговременная и оперативная па­мять.

Двигательная (или моторная) память позволяет запоми­нать умения, навыки, различные движения и действия. Если бы не было этого вида памяти, то человеку всякий раз приходилось бы заново учиться ходить, писать, выпол­нять разнообразную деятельность.

Эмоциональная память помогает помнить чувства, эмо­ции, переживания, которые мы испытывали в тех или иных ситуациях. Вот как об этом у А.С. Пушкина:

Я думал, сердце позабыло Способность легкую страдать,

125

Я говорил: тому, что было, Уж не бывать! Уж не бывать! Прошли восторги и печали, И легковерные мечты... Но вот опять затрепетали Пред мощной властью красоты.

К.С. Станиславский писал об эмоциональной памяти: «Раз вы способны бледнеть, краснеть при одном воспоми­нании об испытанном, раз вы боитесь думать о давно пе­режитом несчастье, у вас есть память на чувствования, или эмоциональная память».

Эмоциональная память имеет большое значение в фор­мировании личности человека, являясь важнейшим усло­вием его духовного развития.

Смысловая, или словесно-логическая память выражается в запоминании, сохранении и воспроизведении мыслей, понятий, размышлений, словесных формулировок. Форма воспроизведения мысли зависит от уровня речевого раз­вития человека. Чем менее развита речь, тем труднее вы­разить смысл своими словами.

Образная память. Этот вид памяти связан с нашими орга­нами чувств, благодаря которым человек воспринимает ок­ружающий мир. В соответствии с нашими органами чувств различают 5 видов образной памяти: слуховую, зрительную, обонятельную, вкусовую, тактильную. Эти виды образной памяти развиты у человека неравномерно, какой-либо все­гда является преобладающим.

Произвольная память предполагает наличие специаль­ной цели запомнить, которую ставит человек и применя­ет для этого соответствующие приемы, производит воле­вые усилия.

Непроизвольная память не предполагает специальной цели запомнить или припомнить тот или иной матери­ал, случай, явление, они запоминаются как бы сами собой, без применения специальных приемов, без воле­вых усилий. Непроизвольная память неиссякаемый ис­точник познания. В развитии памяти непроизвольное за­поминание предшествует произвольному. Очень важно понять, что человек непроизвольно запоминает не все подряд, а то, что связано с его личностью и деятельно­стью. Непроизвольно запоминается прежде всего то, что нам нравится, на что мы обратили случайно внимание,

126

над чем мы активно и с увлечением работаем. Поэтому непроизвольная память тоже имеет активный характер. Непроизвольная память есть уже у животных. Однако «животному вспоминается, но животное не вспоминает. В человеке же мы различаем ясно оба эти явления памя­ти» (К. Ушинский). Лучший способ запомнить и надолго сохранить в памяти - применить знания на практике. Кроме того, память не желает удерживать в сознании то, что противоречит установкам личности.

Кратковременная и долговременная память. Эти два вида памяти отличаются длительностью сохранения того, что человек запоминает. Кратковременная память имеет от­носительно небольшую длительность - несколько секунд или минут. Она достаточна для точного воспроизведе­ния только что происшедших событий, только что вос­принятых предметов и явлений. После непродолжитель­ного времени впечатления исчезают, и человек обычно оказывается неспособным что-либо вспомнить из вос­принятого. Долговременная память обеспечивает продол­жительное сохранение материала. Здесь важны установ­ка запомнить надолго, необходимость этих сведений для будущего, их личностная значимость для человека.

Выделяют еще оперативную память, под которой пони­мается запоминание каких-то сведений на время, необхо­димое для выполнения операции, отдельного акта деятель­ности. Например, в процессе решения любой задачи необ­ходимо до получения результата удерживать в памяти исходные данные и промежуточные операции, которые в дальнейшем могут быть забыты.

В процессе развития человека относительная последо­вательность становления видов памяти выглядит пример­но так:

I II III

Двигательная Непроизвольная Кратковременная

Эмоциональная Произвольная Оперативная

Образная Долговременная

Смысловая

Все виды памяти необходимы и самоценны, в процессе жизни и взросления человека они не исчезают, а общаются, взаимодействуют между собой.

127

3.3. Процессы памяти

Основные процессы памяти - запоминание, воспроизве­дение, сохранение, узнавание, забывание. По характеру вос­произведения судят о качестве работы всего аппарата памяти.

Память начинается с запоминания. Запоминание это процесс памяти, обеспечивающий сохранение в памяти материала как важнейшее условие его последующего вос­произведения.

Запоминание может быть непреднамеренным и предна­меренным. При непреднамеренном запоминании человек не ставит цели запомнить и не производит для этого никаких усилий. Запоминание происходит «само собой». Так запо­минается главным образом то, что живо интересует чело­века или вызывает в нем сильное и глубокое чувство: «Я этого никогда не забуду!» Но любая деятельность требует, чтобы человек помнил множество таких вещей, которые сами собой не запоминаются. Тогда вступает в силу предна­меренное, сознательное запоминание, т. е. ставится цель - за­помнить материал.

Запоминание бывает механическим и смысловым. Ме­ханическое запоминание основывается главным образом на закреплении отдельных связей, ассоциаций. Смысловое за­поминание связано с процессами мышления. Чтобы запом­нить новый материал, человек должен понять его, осмыс­лить, т.е. найти глубокие и содержательные отношения между этим новым материалом и уже имеющимися у него знаниями.

Если основным условием механического запоминания является повторение, то условием смыслового понима­ние.

И механическое и смысловое запоминание имеют боль­шое значение в психической жизни человека. При запоми­нании доказательств геометрической теоремы или анали­зе исторических событий, литературного произведения на первый план выступает смысловое запоминание. В других случаях - запомнить номер дома, телефона и т.п. - основ­ная роль принадлежит механическому запоминанию. В боль­шинстве случаев память должна опираться и на понима­ние, и на повторение. Особенно ярко это проявляется в учебной работе. Например, при заучивании стихотворе­ния или любого правила одним пониманием обойтись нельзя, как нельзя обойтись одним механическим повто­рением.

128

Если запоминание имеет характер специально органи­зованной работы, связанной с применением определен­ных приемов для наилучшего усвоения знаний, оно назы­вается заучиванием.

Заучивание зависит: а) от характера деятельности, от про­цессов целеполагания: произвольное запоминание, осно­ванное на сознательно поставленной цели - запомнить, бо­лее эффективно, чем непроизвольное; б) от установки запомнить надолго или запомнить на короткий срок. Мы нередко принимаемся за заучивание какого-то материала, зная, что, по всей вероятности, используем его только в определенный день или до какого-то срока и что затем он не будет иметь значения. Действительно, по прошествии этого срока мы забываем заученное.

Лучше заучивается эмоционально окрашенный матери­ал, к которому человек относится с интересом, который личностно значим для него. Такое запоминание является мотивированным.

Это очень убедительно показано в рассказе К. Паустов­ского «Слава боцмана Миронова»:

«...И вот с боцманом Мироновым в редакции „Маяка" про­изошла необычная история...

Не помню, кто - Наркоминдел или Внешторг просил ре­дакцию сообщать все сведения о русских пароходах, уведенных за границу. Надо знать, что был уведен весь торговый флот, что­бы понять, как это было трудно.

И когда мы просиживали напролет жаркие одесские дни над судовыми списками, когда в редакции потели от напряжения и вспоминали старые капитаны, когда изнеможение от путани­цы новых пароходных названий, флагов, тонн и „дедвейтов" достигло наивысшего напряжения, - в редакции появился Ми­ронов.

Вы это бросьте, - сказал он. - Так у вас ни черта не выйдет. Я буду говорить, а вы пишите. Пишите! Пароход „Иерусалим". Плавает сейчас под французским флагом из Марселя на Мада­гаскар.зафрахтован французской компанией „Пакэ", команда французская, капитан Борисов, боцманы все наши, подводная часть не чистилась с тысяча девятьсот семнадцатого года. Пиши­те дальше. Пароход „Муравьев-Апостол", теперь переименован в „Анатоль". Плавает под английским флагом, возит хлеб из Мон­реаля в Ливерпуль и Лондон, зафрахтован компанией „Рояль Мейль - Канада". В последний раз я его видел в прошлом году осенью в Нью-Порт-Ньюсе.

129

Это длилось три дня. Три дня с утра до вечера он, дымя папи­росами, диктовал список всех судов русского торгового флота, называл их новые имена, фамилии капитанов, рейсы, состоя­ние котлов, состав команды, грузы. Капитаны только качали головами. Морская Одесса взволновалась. Слух о чудовищной памяти боцмана Миронова распространился молниеносно...»

Очень важно активное отношение к процессу заучива­ния, что невозможно без напряженного внимания. Для запоминания полезнее 2 раза прочитать текст с полным сосредоточением внимания, чем 10 раз перечитывать его невнимательно. Поэтому попытки заучить что-то в состо­янии сильного утомления, сонливости, когда не удается как следует сосредоточить внимание, является напрас­ной тратой времени. Самый плохой и неэкономный спо­соб заучивания механически перечитывать текст в ожи­дании, пока он сам запомнится. Разумным и экономным заучиванием является активная работа над текстом, ко­торая предполагает использование целого ряда приемов лучшего запоминания.

В.Д. Шадриков, например, предлагает такие способы произвольного или организованного заучивания:

Группировка - деление материала на группы по ка­ким-либо основаниям (по смыслу, ассоциациям и т.д.), выделение опорных пунктов (тезисы, заглавия, вопросы, примеры и т.д., в этом смысле составление шпаргалок полезно для запоминания), план совокупность опорных пунктов; классификация - распределение каких-либо пред­метов, явлений, понятий по классам, группам на основе общих признаков.

Структурирование материала - установление вза­имного расположения частей, составляющих целое.

Схематизация - изображение или описание чего- либо в основных чертах.

Аналогия установление сходства, подобия между явлениями, предметами, понятиями, образами.

Мнемические приемы - определенные приемы или способы запоминания.

Перекодирование - вербализация или проговаривание, представление информации в образной форме.

Достраивание запоминаемого материала, привне­сение нового в запоминание (использование слов или об­разов-посредников, ситуативных признаков и пр.Напри­мер, М.Ю. Лермонтов родился в 1814 г., умер в 1841 г.).

130

Ассоциации установление связей по сходству, смежности или противоположности.

Повторение сознательно контролируемые и не­контролируемые процессы воспроизведения материала. Надо как можно раньше начинать попытки воспроизво­дить текст, так как внутренняя активность в сильнейшей степени мобилизует внимание и делает запоминание ус­пешным. Запоминание осуществляется скорее и бывает более прочным, когда повторения не следуют друг за дру­гом непосредственно, а разделяются более или менее зна­чительными промежутками времени.

Воспроизведение существеннейший компонент памяти.

Воспроизведение может протекать на трех уровнях: уз­навание, само воспроизведение (произвольное и непро­извольное), припоминание (в условиях частичного забы­вания, требующего волевого усилия).

Узнавание самая простая форма воспроизведения. Уз­навание это появление чувства знакомости при повтор­ном восприятии чего-либо.

Невольно к этим грустным берегам

Меня влечет неведомая сила.

Все здесь напоминает мне былое...

А.С. Пушкин. «Русалка»

Воспроизведение более «слепой» процесс, он характе­ризуется тем, что образы, закрепленные в памяти, возни­кают без опоры на вторичное восприятие тех или иных объектов. Узнать легче, чем воспроизвести.

При непреднамеренном воспроизведении мысли, слова и т.д. вспоминаются сами собой, без всякого сознатель­ного намерения с нашей стороны. Причиной непреднамеренного воспроизведения могут быть ассоциации. Мы го­ворим: «Мне вспомнилось». Здесь мысль следует за ассо­циацией. При преднамеренном воспроизведении мы гово­рим: «Я вспоминаю». Здесь уже ассоциации следуют за мыслью.

Если воспроизведение связано с затруднениями, мы говорим о припоминании.

Припоминание наиболее активное воспроизведение, оно связано с напряжением и требует определенных воле­вых усилий. Успех припоминания зависит от понимания того, в какой логической связи забытый материал находится

131

с остальным материалом, сохранившимся в памяти хорошо. Важно вызвать цепь ассоциаций, которые косвен­но помогают припомнить необходимое. К.Д. Ушинский да­вал такой совет учителям: не подсказывать нетерпеливо ученику, старающемуся припомнить материал, так как полезен сам процесс припоминания, - то, что удалось припомнить самому ребенку, будет в дальнейшем помнить­ся хорошо.

Припоминая, человек пользуется различными приемами:

1. намеренное использование ассоциаций мы воспро­изводим в памяти разного рода обстоятельства, непосред­ственно связанные с тем, что надо припомнить, в расчете на то, что они по ассоциации вызовут в сознании забытое (например, куда я положила ключ? выключила ли я утюг, уходя из квартиры? и пр.);
2. опора на узнавание (забыли точное отчество человека Петр Андреевич, Петр Алексеевич, Петр Антонович - дума­ем, что попав случайно на правильное отчество, мы сразу узнаем его, испытав чувство знакомости.

Припоминание - сложный и очень активный процесс, требующий упорства и находчивости.

Главным из всех качеств, определяющих продуктивность памяти, является ее готовность умение быстро извлекать из запаса запомненных сведений именно то, что необхо­димо в данный момент. Психолог К.К. Платонов обращал внимание на то, что есть люди, много знающие, но весь их багаж лежит в памяти мертвым грузом. Когда надо что- либо вспомнить, то нужное всегда забывается, а ненуж­ное «само лезет в голову». У других же багаж может быть и меньшим, но в нем все под рукой, и в памяти всегда вос­производится именно то, что нужно.

К. К. Платонов давал полезные советы для запомина­ния. Нельзя сначала что-то как-то вообще учить, а потом развивать готовность памяти. Готовность памяти сама фор­мируется в процессе запоминания, которое должно быть обязательно смысловым и во время которого сразу уста­навливаются связи между запоминанием и теми случая­ми, когда эти сведения могут понадобиться. Запоминая что- либо, надо понимать, зачем мы это делаем и в каких слу­чаях те или иные сведения могут понадобиться.

Сохранение и забывание это две стороны единого про­цесса долговременного удержания воспринятой информа­ции. Сохранение - это удержание в памяти, а забывание - это исчезновение, выпадение из памяти заученного.

132

В разном возрасте, в разных жизненных обстоятельствах, в различных видах деятельности различный материал за­бывается, как и помнится, по-разному. Забывать не всегда так уж плохо. Как была бы перегружена наша память, если бы мы помнили решительно все! Забывание, как и запо­минание, - процесс избирательный, имеющий свои зако­номерности. Вспоминая, люди охотно воскрешают хоро­шее и забывают плохое в своей жизни (например, воспо­минание о походе - трудности забываются, а все веселое, хорошее помнится). Забывается прежде всего то, что не имеет для человека жизненно важного значения, не вы­зывает его интереса, не занимает существенного места в его деятельности. То, что нас взволновало, помнится зна­чительно лучше того, что оставило нас равнодушными, безразличными.

Благодаря забыванию человек расчищает место для но­вых впечатлений и, освобождая память от груды ненуж­ных деталей, дает ей новую возможность служить нашему мышлению. Это хорошо отражено в народных пословицах, например: «Кто кому надобен, тот тому и памятен».

В конце 20-х годов нашего столетия забывание изучали немецкий и русский психологи Курт Левин и Б.В. Зей-гарник. Они доказали, что прерванные действия сохра­няются в памяти прочнее, чем законченные. Незавершен­ное действие оставляет у человека подсознательное на­пряжение и ему трудно сосредоточиться на другом. При этом простая монотонная работа вроде вязания не может быть прервана, она может быть только оставлена. Но ког­да, например, человек пишет письмо и его прерывают на середине, происходит нарушение системы напряже­ния, которое не дает забыть это незаконченное действие. Это ощущение незавершенного действия называют эф­фектом Зейгарник.

Но забывание, конечно, не всегда хорошо, поэтому с ним нередко борются. Одно из средств такой борьбы по­вторение. Всякое знание, не закрепляемое повторением, постепенно забывается. Но для лучшего сохранения в самый процесс повторения необходимо вносить разнообразие.

Забывание начинается вскоре после заучивания и в пер­вое время идет особенно быстрыми темпами. За первые 5 дней забывается после заучивания больше, чем за после­дующие 5 дней. Поэтому повторять выученное следует не тогда, когда оно уж забыто, а пока забывание еще не на­чалось. Чтобы предотвратить забывание, достаточно беглого повторения, а чтобы восстановить забытое, нужна большая работа.

133

Но так бывает не всегда. Опыты показывают, что не­редко воспроизведение бывает наиболее полным не тот­час после заучивания, а спустя день, два или даже три дня. За это время выученный материал не только не забы­вается, а, наоборот, закрепляется в памяти. Подобное на­блюдается главным образом при заучивании обширного материала. Отсюда проистекает практический вывод: не сле­дует думать, что лучше всего можно ответить на экзамене то, что выучено непосредственно перед экзаменом, на­пример в то же утро. Более благоприятные условия для воспроизведения создаются в том случае, когда выучен­ный материал некоторое время «отлежится». Нужно учи­тывать тот факт, что последующая деятельность, весьма похожая на предыдущую, может иногда «стирать» резуль­таты предшествующего заучивания. Такое иногда проис­ходит, если после истории учить литературу.

Забывание может быть следствием различных расстройств памяти:

1) старческого, когда пожилой человек помнит ран­нее детство, а все ближайшие события не помнит, 2) при сотрясении мозга нередко наблюдаются те же явле­ния, что и в старческом возрасте, 3) раздвоения лично­сти после сна человек представляет себя другим, о себе все забывает.

Часто человеку бывает сложно запомнить что-либо спе­циально. Для облегчения запоминания люди придумали разные способы, они называются приемами запоминания или мнемотехникой. Приведем некоторые из них.

1. Прием рифмы. Любой человек лучше запоминает сти­хи, чем прозу. Поэтому трудно будет забыть правила пове­дения на эскалаторе в метро, если представить их в виде шутливого четверостишия:

Тростей, зонтов и чемоданов Ты на ступеньки не клади, Не облокачивайся на перила, Стой справа, слева проходи.

Или, например, в русском языке есть одиннадцать гла­голов-исключений, которые непросто запомнить. А если их срифмовать?

134

Видеть, слышать и обидеть, Гнать, терпеть и ненавидеть, И вертеть, смотреть, держать, И зависеть и дышать, -ишь, -ит, -ат, -ят писать.

Или, чтобы в геометрии не путать биссектрису и меди­ану:

Биссектриса это такая крыса, которая бегает по углам и делит угол пополам. Медиана - это такая обезьяна, которая прыгает на сторону и делит ее поровну.

Или, чтобы запомнить все цвета радуги, запомните ве­селое предложение: «Как однажды Жак-звонарь головой сломал фонарь». Здесь каждое слово и цвет начинаются с одной буквы красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый.

1. Ряд мнемических приемов используется при запоми­нании дат рождения известных людей или знаменатель­ных событий. Например, И.С.Тургенев родился в 1818 г. (18-18), А.С. Пушкин родился на один год раньше XIX столетия (1799), М.Ю.Лермонтов родился в 1814, а умер в 1841 г. (14-41).
2. Чтобы запомнить, что является органом дневного, а что ночного зрения - палочки или колбочки, можно за­помнить следующее: ночью легче идти с палочкой, а с колбочками в лаборатории работают днем.

3.4. Качества памяти

Что такое хорошая и плохая память?

Память начинается с запоминания той информации, ко­торую принимают наши органы чувств из окружающего мира. Все образы, слова, вообще впечатления должны удержать­ся, остаться в нашей памяти. В психологии этот процесс так и называется сохранение. Когда нужно, мы воспроизводим ранее виденное, слышанное, пережитое. Именно по воспро­изведению судят о качестве работы всего аппарата памяти.

135

Хорошая память это способности быстро и много за­поминать, точно и вовремя воспроизводить.

Однако нельзя все успехи и неудачи человека, его по­беды и потери, открытия и ошибки приписывать одной только памяти. Недаром французский мыслитель Ф. Ларош­фуко остроумно заметил: «Все жалуются на свою память, но никто не жалуется на свой ум».

Итак, качества памяти: 1) быстрота запоминания. Одна­ко она приобретает ценность лишь в соединении с други­ми качествами; 2) прочность сохранения; 3) точность памя­ти отсутствие искажений, пропусков существенного; 4) готовность памяти умение быстро извлекать из запа­сов памяти то, что необходимо в данный момент.

Не все люди быстро запоминают материал, длительно помнят и точно воспроизводят или вспоминают именно в тот самый момент, когда это нужно. Да и проявляется это различно по отношению к разному материалу, в за­висимости от интересов человека, его профессии, лич­ностных особенностей. Кто-то хорошо запоминает лица, но плохо помнит математический материал, у других хо­рошая музыкальная память, но плохая на литературные тексты и пр. У школьников и студентов плохое запомина­ние материала часто зависит не от плохой памяти, а от плохого внимания, от отсутствия интереса к данному предмету и пр.

3.5. Представление

Одним из основных проявлений памяти является вос­произведение образов. Образы предметов и явлений, кото­рых мы в данный момент не воспринимаем, называют пред­ставлениями. Представления возникают в результате ожив­ления ранее образованных временных связей, они могут вызываться по механизму ассоциаций, с помощью слова, описания.

Представления отличаются от понятий. Понятие имеет более обобщенный и отвлеченный характер, представле­ние - наглядный характер. Представление это образ пред­мета, понятие мысль о предмете. Мыслить о чем-нибудь и представлять себе что-нибудь - это не одно и то же. На­пример, тысячеугольник - понятие есть, а представить нельзя. Источником представлений являются ощущения и восприятия зрительные, слуховые, обонятельные, ося­зательные, кинестетические.

136

Представления характеризуются наглядностью, т.е. пря­мым сходством с соответствующими предметами и явле­ниями (мы внутренне или мысленно «видим», «слышим», «обоняем», «ощущаем» прикосновения и пр.).

Все мне видится Павловск холмистый, Круглый луг, неживая вода, Самый томный и самый тенистый, Ведь его не забыть никогда.

А. Ахматова

Но представления обычно бывают значительно беднее восприятий. Представления никогда не передают с одина­ковой яркостью все черты и признаки объектов, ясно вос­производятся только отдельные черты.

Представления очень неустойчивы и непостоянны. Ис­ключение составляют люди, имеющие высокоразвитые представления, связанные с их профессией, например, у музыкантов слуховые, у художников зрительные, у дегустаторов обонятельные и пр.

Представления - это результат переработки и обобще­ния прошлых восприятий. Без восприятий представления не могли бы сложиться: у слепорожденных нет представ­лений о цветах и красках, у глухих от рождения нет звуко­вых представлений.

Представление точнее называть представлением памя­ти, так как оно связано с работой образной памяти. Отли­чие представлений от восприятий состоит в том, что пред­ставления дают более обобщенное отражение предметов. В представлениях обобщаются отдельные восприятия, под­черкиваются постоянные признаки вещей и явлений и опускаются случайные признаки, имевшиеся прежде в от­дельных восприятиях. Например, дерево видим образ вос­приятия, дерево представляем образ более тусклый, бо­лее неопределенный и неточный.

Представление это обобщенное отражение окружаю­щего мира. Мы говорим «река» и представляем ее: два бе­рега, текущая вода. Мы видели много разных рек, в пред­ставлении отражаются наглядные признаки, характерные предметам и явлениям. Воспринять же мы можем только конкретную реку Волгу, Москва-реку, Каму, Енисей, Оку и пр., образ восприятия точен.

137

Представлять это значит мысленно видеть или мыс­ленно слышать что-то, а не просто знать. Представление более высокая ступень познания, чем восприятие, они являются ступенью перехода от ощущения к мысли, это наглядный и вместе с тем обобщенный образ, отражаю­щий характерные признаки предмета.

Мы можем представить гудок парохода, вкус лимона, запах бензина, духов, цветов, прикосновение к чему-либо или зубную боль. Конечно, у кого никогда не болели зубы, тот не может этого представить. Обычно, рассказывая что- то, мы вопрошаем: «Представляешь?!»

В формировании общих представлений важнейшую роль играет речь, называя одним словом ряд предметов.

Представления формируются в процессе деятельности человека, поэтому в зависимости от профессии преиму­щественно развивается какой-либо один вид представле­ний. Но деление представлений по видам весьма условно.

3.6. Индивидуальные различия памяти

У каждого человека есть свои особенности памяти. Па­мять может быть хорошей по отношению к одним объек­там и плохой по отношению к другим. Выделяют различ­ные типы памяти в зависимости от того, что человек за­поминает успешнее и как он предпочитает запомнить.

Наиболее существенные различия проявляются между наглядно-образным и словесно-логическими типами памяти. Кто-то лучше запоминает наглядные образы предметов и событий, кто-то мысли, выраженные в словах.

Самые яркие представители образного типа памяти деятели искусств: художники, музыканты, писатели, ак­теры, а словесно-логической ученые, экономисты. Па­мять большинства людей относится к среднему типу, гар­монично сочетающему возможности и особенности наглядно-образного и словесно-логического запоминания.

Физиологической основой различия между двумя ти­пами памяти являются особенности соотношения I и II сигнальных систем. Но типы памяти обусловлены не толь­ко взаимодействием сигнальных систем, но и тем, какой анализатор является у человека ведущим в запоминании и воспроизведении. Так, зрительный тип памяти нуждается в зрительном восприятии того, что запоминается. Есть пре­имущественная память на запахи, на звуки и шумы, вку­совая, осязательная, эмоциональная. Двигательный тип

138

памяти формируется и проявляется при занятиях физкуль­турой и спортом, при письме ручкой и работе на компью­тере, на пишущих машинках, при игре на музыкальных инструментах и пр.

Как определить, какой тип памяти у человека? Обрати­те внимание, например, как ваш знакомый (знакомая) вспоминает забытый номер телефона. Если у него преобла­дает слуховая память, он попытается восстановить интона­ционно-ритмический образ номера. Такой человек предпоч­тет сто раз услышать, чем сто раз увидеть. Тот, кто опирает­ся на память зрительную, постарается представить себе этот номер написанным, а кто на двигательную, напишет его, если не на бумаге, так в воздухе, да еще постарается произ­нести его (чтобы воспроизвести свои речевые движения).

3.7. Особенности памяти младших школьников

С особенностями запоминания связаны особенности вос­приятия и осмысливания детьми различного учебного ма­териала.

Мы уже знаем, что память заключается в запоминании, сохранении и последующем узнавании и воспроизведении того, что было в прошлом опыте ребенка. Каждый ученик запоминает и воспроизводит материал по-разному. И не толь­ко лучше или хуже, а именно по-своему, ибо существуют большие индивидуальные различия памяти. Она может быть хорошей по отношению к одним предметам, явлениям и плохой по отношению к другим. Некоторые дети прекрасно запоминают стихи и очень слабо математические форму­лы, правила, другие наоборот. Одни школьники могут бы­стро вспомнить выученное и дать нужный ответ, другие не могут скоро и легко воспроизвести то, что когда-то за­помнили. Такие дети снижают темп урока, чем часто раздра­жают учителя, но все-таки торопливость здесь неуместна: нужно проявить терпение, дать ученику время подумать, собраться с мыслями. Если ученик не будет волноваться успеет или не успеет он ответить на вопрос, пока учитель его не посадит на место, то постепенно он научится быстрее воспроизводить выученный ранее материал.

Существуют разные типы памяти. Словесно-логическая память выражается в преимущественном запоминании и воспроизведении теоретических положений, словесных формулировок. Образная память тесно связана с вообра­жением. Всем известно, как по-разному пересказывают дети

139

содержание кинокартин, книг. Каждый по-своему вспо­минает экскурсии, походы. Одни перечисляют последова­тельность событий, воспроизводят объяснения экскурсо­вода или учителя. В пересказе других вы ярко увидите до­рогу, по которой шел ребенок, представите людей, с которыми он встретился.

У одних детей более развито зрительное запоминание, они нуждаются в зрительном восприятии того, что нужно запомнить. Другие лучше запоминают то, что услышали или сами прочитали вслух.

В процессе школьного обучения ребенку нужна и сло-весно-логическая, и образная, и слуховая, и зрительная память. Поэтому важно знать, какая память у ребенка сла­бее, чтобы развить ее. «Педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, - писал К.Д. Ушинский, - должен позаботиться о том, чтобы как можно боль­ше органов чувств детей глаз, ухо, голос, чувство мус­кульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус - приняли участие в акте запоминания».

Как определить тип памяти?

При помощи самых разных упражнений. Так, можно взять два ряда слов:

зонт снег

конь рак

внук мир

стол край

ночь пень

гриб цепь

свет дождь

звон вкус

мел лес

Школьникам читают вслух через определенные интерва­лы слова первого ряда (не показывая их). Затем дети записы­вают запомнившиеся слова. Через некоторое время детям молча показывают одно за другим слова второго ряда, а они записывают то, что запомнили. После этого производится сравнение: слова какого столбика ученик запомнил лучше.

Конечно, по одному такому упражнению никаких вы­водов делать нельзя. Для обоснованного заключения о пре­обладающем у ребенка типе памяти нужно провести не­сколько упражнений. Желательно, чтобы материал, пред­лагаемый для запоминания, был различный: можно ис-

140

пользовать столбики цифр, или ряды картинок, или тек­сты разного содержания.

При любом типе памяти нужно стремиться к развитию у детей прежде всего смыслового запоминания, в основе которого лежит установление смысловых, логических свя­зей внутри запоминаемого материала.

Группе учащихся 2-3 классов была предложена и решена вместе с ними задача: «Кирпич весит 1кг и еще полкирпича. Сколько весит кирпич?» Через некоторое время этой же группе была предложена подобная задача: «Книга стоит 1 р. и половину стоимости книги. Сколько стоит книга?»

Приводим рассуждение одного ученика:

Книга стоит один рубль и половину стоимости... А стоимость- то не знаем... Что-то такое было... Один и половина одного... Половина - это один и есть. Знаю! Книга стоит 2 р., потому что полкниги стоят один рубль.

Ты решал когда-нибудь такую задачу?

Решал что-то, забыл, о чем.

О кирпиче?

Да, как будто о кирпиче... Кирпич весил один килограмм и полкирпича, теперь вспомнил.

Мальчик запомнил принцип решения подобных задач, а про кирпич задача или еще про что-нибудь - это для него не так важ­но, он не запомнил этого.

Ту же задачу решает другой ученик:

Ты решал когда-нибудь похожую задачу?

* Нет.

А задачу про кирпич помнишь?

* Да.

Вспомни условие задачи и ее решение.

Не помню. Два килограмма весил кирпич и еще там пол­кирпича было.

Как видим, этот ученик запомнил лишь конкретные данные, принципа решения он не запомнил.

У одних детей происходит смысловое, обобщенное за­поминание, у других запоминание отдельных деталей.

Предложим детям небольшой ряд чисел: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25. Запоминают его ученики по-разному. Одни сразу улавливают закономерность: цифры представ­ляют собой математический ряд, каждое число больше предыдущего на три, и мгновенно запоминают все чис­ла. Другие никакой закономерности не улавливают, запоминают

141

только путем простого повторения, не пытаясь найти какой-нибудь прием, облегчающий этот процесс.

Развить память любого типа помогает заинтересован­ность материалом (ребенок запоминает не все в равной степени, а по преимуществу то, что для него существен­но, важно), положительное отношение к запоминаемо­му. Вообще эмоции имеют большое значение в запомина­нии. Хуже всего запоминается то, что безразлично. То, что понравилось, хочется запомнить. Желание запомнить, активная позиция школьника способствуют развитию его памяти. Поэтому для развития памяти ребенка полезны не только и не столько специальные упражнения на за­поминание, а пробуждение интереса к знаниям, к от­дельным учебным предметам, развитие положительного отношения к ним.

Вопросы и задания

1. Что общего между восприятием и памятью?
2. Понаблюдайте над тем, как вы запоминаете, к какому типу запоминания можно отнести вашу память?
3. Какие способы запоминания вы знаете и используете ли их в учебной работе и жизни?
4. Объясните смысл высказанного Ф.М. Достоевским сообра­жения с точки зрения своей будущей профессиональной деятель­ности, с позиции педагога, ответственного за становление лич­ности ребенка:

«И хотя бы мы были заняты самыми важными делами, дос­тигли почестей или впали бы в какое великое несчастье - все равно не забывайте никогда, как нам было здесь хорошо, всем сообща, соединенным таким хорошим и добрым чувством... Знайте же, что ничего нет выше, и сильнее, и здоровее, и по­лезнее впредь для жизни, как хорошее какое-нибудь воспоми­нание... Если много набрать таких воспоминаний с собою в жизнь, то спасен человек на всю жизнь И даже если и одно такое хорошее воспоминание при нас останется в нашем сердце, то и то может послужить когда-нибудь нам во спасение».

142

Тема 4 ВНИМАНИЕ

Что такое внимание.

Внимание и личность.

Виды внимания.

Основные свойства внимания.

Особенности внимания младших школьников.

4. 1. Что такое внимание

В каждый момент своего бодрствования человек что- то слышит, видит, чувствует, о чем-то думает или с кем- то говорит, что-то делает. Сознание человека не в состо­янии охватить одновременно с достаточной ясностью все, что на него воздействует. Он выделяет то, что пред­ставляет для него интерес, соответствует его потребнос­тям, жизненным планам. Любая деятельность человека требует выделения объекта и сосредоточенности на нем. К.С. Станиславский замечал: «Внимание к объекту вы­зывает естественную потребность что-то сделать с ним. Действие же еще более сосредоточивает внимание на объекте. Таким образом, внимание, сливаясь с действи­ем и взаимно переплетаясь, создает крепкую связь с объектом».

Внимание это направленность и сосредоточенность нашего сознания на определенном объекте. Объектом внимания может быть все что угодно предметы, явле­ния, отношения, свойства предметов, действия, мыс­ли, чувства других людей и свой собственный внутрен­ний мир.

Внимание не является самостоятельной психической функцией. Это особая форма психической активности че­ловека; она входит как необходимый компонент во все виды психических процессов. Внимание - характеристика любого психического процесса: восприятия, когда мы вслу­шиваемся, рассматриваем, принюхиваемся, пытаясь раз­личить какой-либо зрительный или звуковой образ, за­пах; мышления, когда мы решаем какую-то задачу; памя­ти, когда мы что-то определенное вспоминаем или пытаемся запомнить; воображения, когда мы стараемся что-то отчетливо представить себе. Таким образом, внима­ние это способность выбирать важное для себя и сосредоточивать

143

на нем свое восприятие, мышление, припо­минание, воображение и др.

П.Я. Гальперин отмечал, что, во-первых, внимание ниг­де не выступает как самостоятельный процесс. И для са­мого человека, и внешнему наблюдению оно открывается как направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности. И во-вторых, внимание не имеет своего отдельного, специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется.

И у школьника и у студента, как бы талантливы или способны они не были, всегда будут пробелы в знаниях, если внимание их недостаточно развито, если они часто бывают невнимательными или рассеянными на занятиях. Внимание в значительной мере определяет ход и резуль­таты учебной работы.

Различают внимание внешнее и внутреннее. Внешнее внимание направлено на окружающие предметы и явле­ния, внутреннее на собственные мысли, чувства и пере­живания.

За вниманием всегда стоят потребности, мотивы, цели, установки субъекта. Направленность внимания определяет­ся как готовность к действию. Сосредоточенность внимания предполагает такую его организацию, которая обеспечи­вает глубину, полноту и ясность отображения в сознании объектов, с которыми субъект взаимодействует.

Внимание необходимое условие качественного выпол­нения любой деятельности. Оно выполняет функцию кон­троля и особенно необходимо при всяком обучении, ког­да человек сталкивается с новыми знаниями, объектами, явлениями.

Физиологическую основу внимания составляют ориен­тировочно-исследовательские рефлексы, которые вызываются новыми раздражителями или неожиданными изменениями обстановки. И.П. Павлов назвал эти рефлексы рефлексами «что такое?». Он писал: «Ежеминутно всякий новый раздра­житель, падающий на нас, вызывает соответствующее дви­жение с нашей стороны, чтобы лучше, полнее осведомить­ся относительно этого раздражителя. Мы вглядываемся в по­являющийся образ, прислушиваемся к возникшим звукам, усиленно втягиваем коснувшийся нас запах и, если новый предмет поблизости от нас, стараемся осязать его и вообще стремимся охватить или захватить всякое новое явление или предмет... соответствующими органами чувств».

144

Благодаря ориентировочно-исследовательскому рефлек­су воздействие нового объекта на нервную систему чело­века становится более сильным и многообразным. В тех участках коры больших полушарий мозга, которые под­вергаются воздействию новых раздражителей, создается до­статочно сильный и устойчивый очаг возбуждения (доми­нирующий, по определению А.А. Ухтомского, создавше­го учение о доминанте очаге возбуждения, обладающем повышенной устойчивостью). Наличие доминирующего очага возбуждения в коре головного мозга позволяет по­нять такую степень сосредоточенности человека на каком- либо предмете или явлении, когда посторонние раздра­жители не в силах вызвать отвлечение внимания, они ос­таются незамеченными.

К.Д. Ушинский отмечал огромную роль внимания в пси­хической деятельности: «...внимание есть именно та дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира».

4.2. Внимание и личность

Внимание развивается постепенно и на определенном уровне своего развития становится свойством личности, ее постоянной особенностью, которая называется внима­тельностью. Внимательный человек - это человек наблюда­тельный, он достаточно полно и точно воспринимает ок­ружающее, и учение и трудовая деятельность у него про­текает успешнее, чем у человека, не обладающего этим свойством личности.



Внимательность человека проявляется не только в по­знании мира и осуществлении деятельности, но и в отноше­ниях с другими людьми. Чут­кость, отзывчивость, понима­ние настроений и пережива­ний другого человека, способ­ность уловить малейшие нюансы его чувств и желаний и умение учесть все это в сво­ем поведении и общении с ним отличают внимательного к людям человека и свидетельствуют о достаточно высоком развитии личности.

Рис. 10 Мимика внимания

(народный артист СССР

В.И. Качалов)

145

Внимание к человеку является внешним проявлением внутренней культуры, или интеллигентности, в основе ко­торой уважение к другому человеку.«Мне представляет­ся, - вспоминала народная артистка СССР С. Гиацинтова, эталоном таких качеств артист Художественного театра Ва­силий Иванович Качалов. По улице шел он - и то залюбу­ешься. И скромно, и празднично... Он непременно запоми­нал все имена и отчества людей, с которыми встречался. Он органически уважал людей и всегда интересовался ими. При нем каждая женщина чувствовала себя привлекатель­ной, существом нежным, достойным заботы. Мужчины чув­ствовали себя умными и очень Качалову нужными в дан­ный момент. Василий Иванович как бы „впитывал в себя чужие жизни, лица, характеры, и был он среди людей как праздник, как человеческая красота и благородство"».

Внимание имеет свое внешнее выражение особен­ность позы, поворот головы, выражение и движение глаз (рис. 10).

4.3. Виды внимания

Внимание может быть непроизвольным (непреднаме­ренным) и произвольным (преднамеренным). Термин «про­извольный» образован не от слова «произвол», а от слова «изволение», означающее волю, желание.

Непроизвольное внимание не зависит ни от нашего же­лания, ни от нашей воли или намерений. Оно происхо­дит, возникает как бы само по себе, без всяких усилий с нашей стороны.

Что может привлекать к себе непроизвольное внима­ние? Таких объектов и явлений очень много, их можно разделить на группы:

яркие световые явления (молния, красочная рекла­ма, внезапно включенный или выключенный свет);

неожиданные вкусовые ощущения (горечь, кислота, незнакомый вкус);

что-то новое (новое платье у подруги, проехавшая машина новой марки, изменившийся цвет и выражение лица человека, с которым только что разговаривали и пр.);

предметы и явления, вызывающие у человека эмоци­ональное удивление, восхищение, восторг (картины ху­дожников, музыка, различные проявления природы: за­кат или восход солнца, живописные берега реки, ласко­вый штиль или грозный шторм на море и пр.), при этом

146

многие стороны действительности как бы выпадают из поля его внимания.

Вспомните басню И.А. Крылова «Любопытный»:

Приятель дорогой, здорово! Где ты был?» -

«В Кунсткамере, мой друг! Часа там три ходил;

...Уж подлинно, что там чудес палата!

Куда на выдумки природа даровата!

Каких зверей, каких там птиц я не видал!

Какие бабочки, букашки.

Козявки, мушки, таракашки!

Одни, как изумруд, другие, как коралл!

Какие крохотны коровки!

Есть, право, менее булавочной головки!» -

«А видел ли слона? Каков собой на взгляд!

Я, чай, подумал ты, что гору встретил?» -

«Да разве там он?» - «Там». -

«Ну, братец, виноват:

Слона-то я и не приметил».

Внимание человека может привлекать все, что для него интересно и важно. Мы смотрим, например, интересный фильм или какую-либо интересную для нас телепередачу, и внимание без всяких стараний направлено на экран. Обыч­ный человек не обратит внимания в лесу на какие-то сле­ды. Но внимание охотника, следопыта будет буквально поглощено этими следами. А внимание грибника будет на­правлено на другое:

Гриб прячется за пень, На пень садится птица. Нам вехой наша тень, Чтобы с пути не сбиться.

Б. Пастернак. «По грибы»

Книга по собаководству вызовет непроизвольное вни­мание кинолога (человека, который профессионально изу­чает собак). Эта книга будет неинтересной и не привлечет внимание человека, которому собаки безразличны.

147

Интересно для человека чаще всего то, что связано с его основными, любимыми занятиями, с тем делом, ко­торое для него важно.

Кроме силы и неожиданности раздражителей, непро­извольное внимание может быть вызвано и контрастом раздражителей. Известно, что переход от тишины к шуму, от тихой речи к громкой привлекает внимание. Например: «Несколько дней лил, не переставая, холодный дождь.В саду шумел мокрый ветер... Однажды ночью я проснулся от странного ощущения. Мне показалось, что я оглох во сне. Я лежал с закрытыми глазами, долго прислушивался и, наконец, понял, что я не оглох, а попросту за стенами дома наступила необыкновенная тишина. Такую тишину называют „мертвой". Умер дождь, умер ветер, умер шум­ливый, беспокойный сад. Было только слышно, как поса­пывает во сне кот» (К. Паустовский.«Прощание с летом»). Педагоги часто пользуются этими переходами как сред­ством овладения вниманием учащихся. Если педагог вдруг снизит силу голоса или же замолчит на минуту, то не­вольно обратит на себя внимание учеников.

Непроизвольное внимание может быть вызвано и внут­ренним состоянием организма. Человек, испытывающий чувство голода, не может не обратить внимание на запах пищи, на звон ложек и вилок, на вид тарелки с едой.

Когда речь идет о непроизвольном внимании, можно ска­зать, что не мы обращаем внимание на те или иные объек­ты, а они сами завладевают нашим вниманием. Но иногда, и весьма часто, приходится делать над собой усилие ото­рваться от интересной книги или другого интересного заня­тия и начать делать что-то иное, намеренно переключить свое внимание на другой объект. Здесь мы имеем дело уже с произвольным (преднамеренным) вниманием, когда человек ставит себе определенную цель и прилагает усилия, стара­ния для ее достижения. Иными словами, у человека есть оп­ределенные намерения и он прилагает усилия (сам, по сво­ей доброй воле) это намерение осуществить. Сознательная цель, намерение всегда выражаются в словах.

Способность произвольно направлять и поддерживать внимание развивалась у человека в процессе труда, так как без этого невозможно осуществлять длительную и пла­номерную трудовую деятельность.

Учебная деятельность предъявляет высокие требования к уровню развития произвольного внимания. Развитию и укреплению произвольного внимания способствуют:

148

осознание человеком значения задачи: чем важнее задача, чем сильнее желание выполнить ее, тем в большей мере привлекается внимание;

интерес к конечному результату деятельности за­ставляет напоминать самому себе, что надо быть внима­тельным;

- постановка вопросов по ходу выполнения деятельно­сти, ответы на которые требуют внимания;

словесный отчет, что уже сделано и что еще нужно сделать;

определенная организация деятельности.

Произвольное внимание иногда переходит в так назы­ваемоепослепроизвольное внимание. Одним из условий та­кого перехода является интерес к определенной деятель­ности. Пока деятельность не очень интересна, от человека требуются волевые усилия, чтобы сосредоточиться на ней. Например, чтобы решать математическую задачу (писать сочинение), надо самому постоянно удерживать на ней свое внимание. Однако иногда решение задачи становится для человека столь интересным делом, что напряжение ослабляется, а порой исчезает совсем - все внимание само по себе сосредоточивается на этой деятельности и его уже не отвлекают разговоры других людей, звуки музыки и пр. Тогда можно говорить, что внимание из произвольного превратилось вновь в непроизвольное или послепроизволь­ное (постпроизвольное).

4.4. Основные свойства внимания

Различают пять свойств внимания: сосредоточенность, устойчивость, объем, распределение и переключение. Все перечисленные свойства внимания могут проявляться во всех видах внимания в непроизвольном, произвольном и послепроизвольном.

Сосредоточенность - это удержание внимания на одном объекте или одной деятельности при отвлечении от всего остального. Сосредоточенность внимания обычно связана с глубоким, действенным интересом к деятельности, како­му-либо событию или факту. Степень или сила сосредото­ченности это концентрация или интенсивность внимания. Концентрация это поглощение внимания одним объектом или одной деятельностью. Показателем интенсивности яв­ляется невозможность отвлечь внимание от предмета дея­тельности посторонними раздражителями. Например, ребенок

149

собирает новый конструктор. Он полностью погло­щен делом, не отвлекается ни на минуту, не замечает, как течет время, не реагирует на телефонные звонки, его мож­но окликнуть, позвать обедать - он не отвечает, а порой даже и не слышит. В этом случае можно говорить о большой концентрации и интенсивности внимания.

Устойчивость это длительное удержание внимания на предмете или какой-нибудь деятельности. Устойчивым называется внимание, способное в течение долгого вре­мени оставаться непрерывно сосредоточенным на одном предмете или на одной и той же работе. И.П. Павлов гово­рил о своей работе: «Это прежде всего упрямая сосредото­ченность мысли, умение неотступно думать об избранном предмете, с ним ложиться и с ним вставать».

Противоположностью устойчивого внимания является внимание неустойчивое, колеблющееся, которое то и дело ослабляется или отвлекается в сторону.

Устойчивость внимания у разных людей различна. Одни могут очень долго, без отвлечения, сосредоточиваться на предмете своей деятельности, другие обладают этой спо­собностью в значительно меньшей мере. Но устойчивость внимания может колебаться и у одного и того же человека. Это зависит от осознания цели деятельности и ее значи­мости, от отношения к выполняемой работе.

Проследить колебания внимания можно при восприя­тии двойственных изображений, например большого и ма­ленького квадратов. Если в течение нескольких минут смот­реть на такой рисунок, то можно заметить, что меньший квадрат либо выдвинут находится перед большим, либо «проваливается» большой квадрат выдвигается на пере­дний план.

Внимание не может долго задерживаться на неподвиж­ном объекте (например, точка на листе), если мы не мо­жем его рассматривать с разных сторон. Чем богаче раз­личными своими свойствами объект, тем легче сосредото­чить внимание на нем в течение длительного времени. Например, чтение содержательной книги, просмотр спек­такля, беседа с интересным человеком, содержание жи­вописного пейзажа.

Объем это количество объектов, которые охватыва­ются вниманием одномоментно, одновременно. Объем вни­мания обычно колеблется у взрослых в пределах от 4 до 6 объектов, у школьников (в зависимости от возраста) от 2 до 5 объектов.

150

Человек с большим объемом внимания может заметить больше предметов, явлений, событий. Объем внимания во многом зависит от знания объектов и их связей друг с другом.

Для определения объема внимания пользуются специ­альным прибором, который называетсятахистокоп (от греч.слов «тахистос» быстрейший и «скопео» - смотрю). Этот прибор дает возможность показать человеку несколько объек­тов - букв, геометрических фигур, знаков - на 0,1 с. Сколь­ко объектов запомнил человек - таков его объем внимания.

Объем внимания важно учитывать во многих областях жизни. Например, создатель рекламы хочет, чтобы любой прохожий, бросив мимолетный взгляд на рекламный щит, понял и запомнил его содержание. Для этого надо, чтобы на рекламе было не больше пяти слов. Если их больше, то полезно ярко выделить несколько самых важных слов, но их число не должно превышать четырех-шести.

Человек, находящийся на крупном современном про­изводстве у пульта управления машинами, должен одним взглядом охватить несколько приборов. Широта объема внимания профессионально важна и для учителя.

Распределение внимания это умение выполнять две или более различные деятельности, удерживая на них свое вни­мание. Может ли внимание распределяться одновременно между двумя или несколькими разными деятельностями? Может, жизнь постоянно требует этого. Например, сту­дент на лекции распределяет одновременно внимание меж­ду тем, что записывает, и тем, что слышит в данный мо­мент. Внимание учителя распределяется на весь класс, на отдельных ребят, на содержание урока и пр. Умение рас­пределять внимание у людей различно. Говорят, что Напо­леон мог одновременно выполнять семь дел.

Чтобы успешно выполнять одновременно две работы, хотя бы одну из них надо знать настолько хорошо, чтобы она выполнялась автоматически, сама собой, а человек лишь время от времени контролировал и регулировал ее сознательно. В этом случае основное внимание можно бу­дет уделить второй работе, менее знакомой человеку.

Умение распределять свое внимание развивается посте­пенно, с возрастом. Так, младшие школьники плохо рас­пределяют внимание, они еще не умеют этого делать, у них нет опыта, автоматических умений, поэтому не сле­дует предлагать им одновременно выполнять два дела или при выполнении одного дела отвлекать внимание ребенка

151

на другое. Но способствовать развитию этого умения необ­ходимо.

Переключение - это сознательное и осмысленное пе­ремещение внимания с одного предмета или действия на другие, это перестройка внимания, переход его с одного объекта на другой в связи с изменением задачи деятельности. Существенной стороной внимания явля­ется его переключение, т.е. способность быстро перехо­дить от одной деятельности к другой. Сознательное пе­реключение внимания не надо путать с отвлекаемостью внимания.

Успех переключения зависит от особенностей преды­дущей и новой деятельности и отличных качеств человека. Если предыдущая работа интересная, а последующая нет, то переключение происходит трудно, и наоборот.

Переключение внимания всегда сопровождается неко­торым напряжением, которое выражается в волевом уси­лии. Отсюда понятно, почему школьнику бывает трудно начинать новую работу, особенно если она не очень нра­вится, а предыдущая деятельность, наоборот, была более интересной. Например, переключение внимания на урок отдел, которыми дети занимались на перемене. Частая сме­на видов работы в процессе учебной деятельности может вызывать у школьников большие трудности.

Если, отвлекаясь, человек меняет объект внимания непроизвольно, то, переключая внимание, он сознатель­но ставит цель заняться чем-то новым.

Внимание быстрее и легче переключается от менее важ­ного для личности предмета к более значимому.

В переключении внимания ярко проявляются индиви­дуальные особенности человека - одни люди могут быстро переходить к новой деятельности, а другие медленно и с трудом. Разные виды деятельности требуют разных форм внимания. Например, работа корректора требует высокой концентрации внимания, работа воспитателя, учителя - способности распределять внимание.

Внимание и рассеянность. Обычно внимание противо­поставляется рассеянности. В нашем языке рассеянность часто понимается как синоним невнимательности. Помните стихотворение С.Я. Маршака: «Рассеянный с улицы Бассейной»: «Вместо шапки на ходу он надел сковороду, вме­сто валенок перчатки натянул себе на пятки».

Однако рассеянность и невнимательность не всегда со­впадают друг с другом.

152

Рассеянность может быть результатом неустойчивости, слабости внимания. Человек ни на чем не может сосредо­точиться долгое время, его внимание непрерывно пере­скакивает с одного на другое. Например, такое внимание характерно для детей, оно наблюдается и у взрослых, осо­бенно в состоянии утомления, во время болезни.

Но рассеянность может иметь и совершенно иную при­чину. Человек настолько сильно сосредоточен на одном предмете, деятельности, что не способен замечать ничего другого, потому и рассеян. Например, многие ученые со­вершенно не обращают внимания на бытовые проблемы, на окружающие их предметы и т.п. Эта рассеянность явля­ется выражением максимальной собранности и сосредо­точенности на основном предмете своих мыслей. У таких людей внимание сильное, но узкое и малоподвижное. К.К. Платонов в книге «Занимательная психология» при­водит такой эпизод. Ньютон задумал сварить яйцо. Взяв часы, он заметил начало варки. А спустя некоторое время вдруг обнаружил, что в руках держит яйцо, а варит... часы. Но когда ученого однажды спросили, как ему удалось от­крыть закон тяготения, он ответил: «Благодаря тому, что я неотступно думал об этом вопросе».

Одна из причин невнимания недостаточная умствен­ная активность. Огромную роль в развитии внимания иг­рает направленность личности.

4.5. Особенности внимания младших школьников

Внимание у детей начинает проявляться довольно рано, уже в первые месяцы жизни. Сначала можно говорить о непроизвольном внимании. С возрастом ребенка оно разви­вается, увеличивается круг объектов, которые вызывают непроизвольное внимание, и само это внимание стано­вится более сильным и более устойчивым.

На основе непроизвольного внимания у детей посте­пенно развивается внимание произвольное. Однако на про­тяжении дошкольного возраста, а иногда и в начале школь­ного ребенок еще в недостаточной степени владеет своим вниманием.

Возрастными особенностями внимания младших школь­ников являются сравнительная слабость произвольного внимания и его небольшая устойчивость. Первоклассники и отчасти второклассники еще не умеют длительно сосре­доточиваться на работе, особенно если она неинтересна иоднообразна,

153

их внимание легко отвлекается. Возможнос­ти волевого регулирования внимания, управления им в начале младшего школьного возраста весьма ограничен­ные.

Значительно лучше у младших школьников развито не­произвольное внимание. Все новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны. Дети могут упустить важ­ные существенные моменты в учебном материале и обра­тить внимание на несущественные только потому, что они привлекают своими интересными деталями.

Перед учителем начальной школы в учебном процессе стоит сложнейшая задача продумывать специальную ра­боту по организации внимания детей, иначе оно окажется во власти окружающих вещей и случайного стечения об­стоятельств.

Безусловно, самый процесс учения способствует раз­витию произвольного внимания, его устойчивости и со­средоточенности. По мере того как расширяется круг ин­тересов ребенка и он приучается к систематическому учеб­ному труду, его внимание как непроизвольное, так и произвольное интенсивно развивается.

Строить обучение только на непроизвольном внимании ошибочно, да и невозможно. Педагогический процесс пред­полагает умение: 1)использовать непроизвольное внима­ние; 2)содействовать развитию произвольного.

Условием поддержания внимания является разнооб­разие сообщаемого материала, последовательность его рас­крытия и изложения. Очень важно для организации внимания умение учителя предложить задание и так его мотивировать, чтобы оно было принято ребенком, - воз­будить интерес, внести известную эмоциональную насы­щенность.

Детский интерес приобретает чрезвычайное педаго­гическое значение как самая частая форма проявления непроизвольного внимания. Детское внимание, подчер­кивал Л.С. Выготский, направляется и руководствуется почти всецело интересом, и поэтому естественной при­чиной рассеянности ребенка всегда является несовпаде­ние двух линий в педагогическом деле: собственно ин­тереса и тех занятий, которые предлагает учитель как обязательные.

«С этой точки зрения, - писал Л.С. Выготский, - всякое обучение возможно только постольку, поскольку оно опи­рается

154

на собственный интерес ребенка. Другого обучения не существует. Весь вопрос только в том, насколько инте­рес направлен по линии самого изучаемого предмета, а не связан с посторонними для него влияниями наград, нака­заний, страха, желания угодить и т.п. Но признание всеси­лия детского интереса отнюдь не обрекает педагога на бес­сильное следование за ним. Организуя среду и жизнь ребен­ка в этой среде, педагог активно вмешивается в процессы протекания детских интересов и воздействует на них таким же способом, каким он влияет и на все поведение детей. Однако его правилом всегда будет: прежде чем объяснять заинтересовать; прежде чем заставить действовать подго­товить к действию;... прежде чем сообщить что-нибудь но­вое - вызвать ожидание нового»[[17]](#footnote-18).

J1.C. Выготский высказал интересную мысль о том, что педагогу следует проявлять заботу как к вниманию, так и к рассеянности, и что глубоко ошибается тот учитель, ко­торый в рассеянности видит своего злейшего врага и не понимает истины, что наиболее внимательным может быть именно тот, кто наиболее рассеян у него в классе. «Секрет превращения рассеянности во внимание есть, в сущности говоря, секрет перевода стрелки внимания с одного на­правления на другое и достигается он общим воспитатель­ным приемом переноса интереса с одного предмета на дру­гой, путем связывания их обоих. В этом и заключается ос­новная работа по развитию внимания и по превращению непроизвольного внешнего внимания во внимание произ­вольное»[[18]](#footnote-19).

Развитие произвольного внимания младшего школь­ника является одним из важнейших приобретений лич­ности на данном этапе онтогенеза. Оно связано с форми­рованием у ребенка волевых качеств и находится в тес­нейшем взаимодействии с общим умственным развитием ребенка.

Подчеркивая педагогическое значение внимания, Л.С. Выготский указывал на его интегральный целостный характер. От работы внимания зависит вся картина вос­принимаемого нами мира и самих себя. «Управляя внима­нием, мы берем в свои руки ключ к образованию, форми­рованию личности и характера»[[19]](#footnote-20).

155

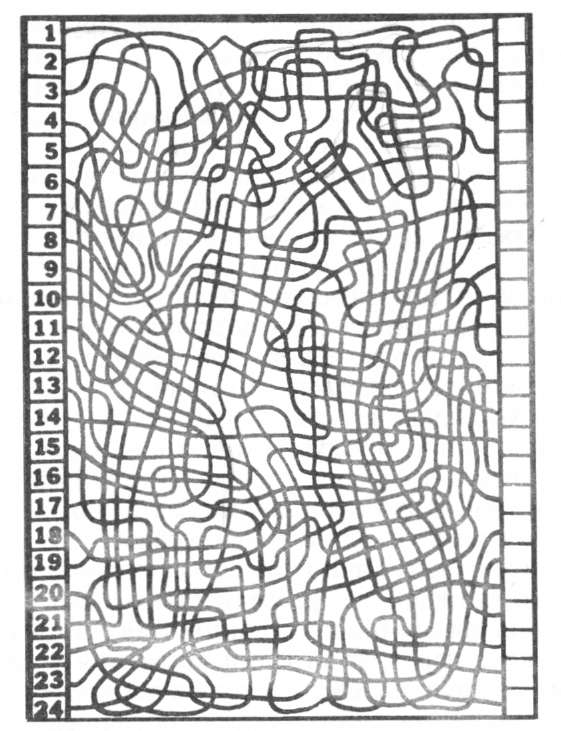


Рис. 11. Перепутанные линии

Вопросы и задания

1. Что такое внимание?
2. Чем отличается внимание от других познавательных про­цессов?
3. От чего зависит развитие внимания человека?
4. Выполните следующее задание.

Постарайтесь проследить изображенные на рис. 11 линии от начала до конца. Для этого отметьте с правой стороны рисунка, где кончается первая линия, вторая и т.д.

Чтобы проследить первые три, можете воспользоваться по­мощью пальца или обратным концом карандаша.

В дальнейшем прослеживайте только глазами!

Ответьте на вопросы:

* 1. Чем можно объяснить, если прослеживание линии на миг прерывается?
  2. Какое свойство внимания проверяется тестом?
  3. Можно ли научиться выполнять это задание?

156

4. Какое практическое значение имеет устойчивость внима­ния?

Тема 5 ВООБРАЖЕНИЕ

Что такое воображение.

Виды воображения.

Психологические механизмы воображения.

Развитие воображения у младших школьников.

5.1. Что такое воображение

Наряду с образами памяти, которые являются копия­ми восприятия, человек может создавать и совершенно новые образы. В образах может предстать и то, чего мы непосредственно не воспринимали, и то, чего вообще не было в нашем опыте, и даже то, чего в такой именно фор­ме в действительности не существует. Это образы вообра­жения. Итак, воображение это познавательный процесс, который состоит из создания новых образов, на основе которых возникают новые действия и предметы.

Каждый образ, созданный в воображении, является в ка­кой-то степени и воспроизведением и преобразованием дей­ствительности. Воспроизведение основная характеристика па­мяти, преобразование - основная характеристика воображе­ния. Если основная функция памяти - сохранение опыта, то основная функция воображения - его преобразование.

Образы воображения опираются на представления па­мяти. Но эти представления подвергаются глубокому из­менению. Представления памяти это образы предметов и явлений, которых мы в данный момент не воспринимаем, но когда-то воспринимали. Но мы можем, исходя из зна­ний и опираясь на опыт человечества, создать себе пред­ставления о таких вещах, которых никогда раньше сами не воспринимали. Например, я могу себе представить пес­чаную пустыню или тропические леса, хотя бывать там мне не приходилось. Воображение это создание того, что в опыте человека еще не существовало, что он не воспри­нимал в прошлом и с чем раньше не встречался. Тем не менее все новое, созданное в воображении, всегда так или иначе связано с реально существующим.

157

Все представления воображения строятся из материа­ла, полученного в прошлых восприятиях и сохраненного в памяти. Деятельность воображения всегда является пере­работкой тех данных, которые доставляются ощущениями и восприятиями. Из «ничего» воображение творить не мо­жет (слепой от рождения не может создать цветовой об­раз, глухой - звуков). Самые причудливые и фантастичес­кие продукты воображения всегда строятся из элементов действительности.

Воображение - одна из фундаментальных характеристик человека. В нем наиболее наглядно проявляется отличие че­ловека от животных предков. Философ Э.В. Ильенков писал: «Сама по себе взятая фантазия, или сила воображения, при­надлежит к числу не только драгоценных, но и всеобщих, универсальных способностей, отличающих человека от жи­вотного. Без нее нельзя сделать ни шагу не только в искусст­ве... Без силы воображения невозможно было бы даже перей­ти улицу сквозь поток автомашин. Человечество, лишенное фантазии, никогда не запустило бы в космос ракеты». Д. Дид­ро восклицал: «Воображение! Без этого качества нельзя быть ни поэтом, ни философом, ни умным человеком, ни мыс­лящим существом, ни просто человеком... Воображение - это способность вызывать образы. Человек, начисто лишенный этой способности, был бы тупицей».

При помощи воображения человек отражает реальную действительность, но в иных, необычных, часто неожи­данных сочетаниях и связях. Воображение преобразует дей­ствительность и создает на этой основе новые образы. Во­ображение тесно связано с мышлением, поэтому способ­но активно преобразовывать жизненные впечатления, полученные знания, данные восприятия и представления. Вообще воображение связано со всеми сторонами психи­ческой деятельности человека: с его восприятием, памя­тью, мышлением, чувствами.

Как же возникают образы воображения, по каким за­конам осуществляется их построение?

Воображение - познавательный процесс и имеет в сво­ей основе аналитико-синтезическую деятельность челове­ческого мозга. Анализ помогает выделить отдельные части и признаки предметов или явления, синтез объединить в новые, до сих пор не встречавшиеся комбинации. В ре­зультате создается образ или система образов, в которых реальная действительность отражается человеком в новом, преобразованном, измененном виде и содержании.

158

Физиологическая основа воображения - образование новых сочетаний из временных нервных связей, уже сфор­мировавшихся в коре больших полушарий мозга.

5.2. Виды воображения

Психологи выделяют виды воображения по следующим основаниям.

1. Степень активности создания человеком новых обра­зов и осознанности этих образов:

Непроизвольное или пассивное воображение новые об­разы возникают под воздействием малоосознанных или неосознанных потребностей. Это сновидения, галлюцина­ции, грезы, состояния «бездумного отдыха».

Так, образы во сне рождаются непреднамеренно. К от­крытию тайны сна люди пришли лишь в конце XIX начале XX в. Обрывки воспоминаний прошлого причуд­ливо сочетаются в сновидениях, они рождаются непред­намеренно, вступают в неожиданные, иногда совершен­но бессмысленные сочетания. В полусонном, дремотном состоянии может происходить то же самое. Сеченов го­ворил, что сновидения - это «небывалые комбинации бывалых впечатлений». Когда человек спит, его созна­ние как бы отступает на задний план, так как прекра­щают работать те участки головного мозга, которые ве­дают сознанием, контролируют наши впечатления и представления. Сон это разлитое торможение больших полушарий. Когда происходит полное и глубокое тормо­жение, сон бывает глубоким, без сновидений. Но тор­можение происходит неравномерно, особенно в началь­ной стадии сна и в последней перед пробуждением. Сно­видения вызываются работой группы клеток, оставшихся незаторможенными. Характерными для сновидений яв­ляются:

чувственная достоверность. Когда я вижу сон, я ни на минуту не сомневаюсь, что все это происходит со мной наяву. Лишь проснувшись, «стряхнув» с себя сон, я смогу критически отнестись к приснившимся фантазиям;

невероятная причудливость, необычность связей и сочетаний образов;

явная связь с насущными потребностями человека. Например, Татьяна пишет Онегину: «Ты в сновиденьях мне являлся». Влюбленная в Евгения, она постоянно ду­мает о нем, и вот его образ во сне.

159

Несмотря на всю фантастичность сновидений, в них может содержаться лишь то, что было воспринято челове­ком. Сегодня известны некоторые механизмы сновидений.

Например, поводом для сновидений могут послужить раздражения, которые получает организм спящего чело­века: сдвинулось одеяло - замерзли ноги, может приснить­ся, что ты замерзаешь, что под тобой проломился лед, или что ты по колено в воде и бреднем ловишь рыбу. Вари­аций может быть множество.

На этом основана методика изучения содержания сно­видений: испытуемого подвергают (конечно, с его согла­сия) во время сна тем или иным раздражениям, а потом расспрашивают о том, что ему снилось. Так, освещение лица спящего красным светом может вызвать во сне обра­зы грозы, вспышки молнии, отблески лесного пожара. Если поднести к носу спящего флакон с духами, возможен об­раз цветущего сада или праздника, когда люди дарят друг другу букеты цветов. Или: лицо спящего закрыли одеялом, стало труднее дышать, а ему снится, что на него набро­сился бандит и душит его.

Иногда причиной сна являются бурные события, про­исшедшие за день - сон снится на ту же тему, в продолже­ние этих событий. Приснившийся сон может сигнализиро­вать о какой-либо болезни. Так, одну женщину долго пре­следовал сон: она ела сырую или испорченную рыбу. При медицинском обследовании у нее оказалась острая форма гастрита. Есть еще много разных причин сновидений, о которых вы можете, если заинтересуетесь, узнать из спе­циальной литературы.

Сон продукт здоровой психики. Сны видят все люди. Исследования последних лет приводят ученых к мысли о том, что сновидения даже необходимы для нормальной работы нашего мозга. Если лишить человека сновидений, это может привести к расстройству психики. Продуктом боль­ной или нездоровой психики являются галлюцинации.

Галлюцинация - это тоже пассивное, непреднамерен­ное воображение. У людей, психически ненормальных или не совсем здоровых, образы фантазии приобретают чер­ты реальности. У душевнобольного они конкурируют с тем, что он действительно воспринимает. Если ему пред­ставляется давно умерший родственник, он разговарива­ет с ним, как с живым, ни на минуту не сомневается в реальности последнего. Такие «сны наяву» и называются галлюцинациями.

160

А.С. Пушкин очень тонко описывает помешательство старого мельника в результате сильнейшего эмоциональ­ного потрясения из-за самоубийства дочери («Русалка»):

Я продал мельницу бесам запечным, А денежки отдал на сохраненье Русалке, вещей дочери моей. Они в песке Днепра-реки зарыты, Их рыбка-одноглазка стережет.

Галлюцинации появляются при различных психичес­ких заболеваниях, под влиянием сильных переживаний чувства тоски, страха, навязчивых мыслей.

При слуховых галлюцинациях больной слышит голоса, музыку, звуки. Голоса то угрожают ему, то о чем-то про­сят. При этом голоса бывают тихими, громкими, «прика­зывающими», в результате чего человек совершает не­ожиданные поступки. Это психическое расстройство часто возникает на почве алкоголизма.

Зрительные галлюцинации обычно возникают при таких болезнях, как эпилепсия, истерия, а также у алкоголи­ков, дошедших до состояния белой горячки.

Эти явления объясняются тем, что значительные участки мозга душевнобольного постоянно в большей или мень­шей степени заторможены. Следы прошлых восприятий, комбинируемые в образах фантазии, вызывают такую же реакцию, как и реальные раздражители.

Грезы это пассивное, но преднамеренное воображение. Это мечты, не связанные с волей, направленной на их вы­полнение. Люди грезят о чем-то приятном, радостном, за­манчивом, причем в грезах отчетливо видна связь фантазии с потребностями и желаниями. Вспомним Манилова - ге­роя повести Н.В. Гоголя «Мертвые души». Манилов пользу­ется грезами и бесплодной мечтательностью как завесой от необходимости что-то делать: вот он вошел в комнату, сел на стул и предался размышлению. Незаметно мысли занес­ли его бог знает куда. «Он думал о благополучии дружеской жизни, о том, как бы хорошо было жить с другом на берегу какой-нибудь реки, потом через реку начал строиться у него мост, потом огромнейший дом с таким высоким бель­ведером, что можно оттуда видеть даже Москву, и там пить вечером чай на открытом воздухе и рассуждать о каких- нибудь приятных предметах...»

161

Произвольное, или активное воображение это процесс преднамеренного построения образов в связи с сознательно поставленной целью в той или иной деятельности. Этот вид воображения возникает в раннем возрасте и наиболь­шее развитие получает в детских играх. В игре дети берут на себя разные роли (летчика, шофера, доктора, Бабы-Яги, брокера и т.д.). Необходимость построить свое поведение в соответствии с приятной на себя ролью требует активной работы воображения. Кроме этого надо вообразить недо­стающие предметы и саму ситуацию игры.

По оригинальности произвольное (активное) вообра­жение разделяется на воссоздающее, или репродуктивное, и творческое.

Воссоздающее, или репродуктивное, воображение это по­строение образа предмета, явления в соответствии с его словесным описанием или по чертежу, схеме, картине. В процессе воссоздающего воображения возникают новые об­разы, но новые субъективно, для данного человека, а объек­тивно они уже существуют. Они уже воплощены в опреде­ленных предметах культуры. При чтении художественной и учебной литературы, при изучении географических, исто­рических и других описаний постоянно оказывается необ­ходимым воссоздавать при помощи фантазии то, о чем го­ворится в этих источниках. Любой зритель, читатель или слушатель должен обладать достаточно развитым воссозда­ющим воображением, чтобы увидеть и почувствовать то, что хотел передать и выразить художник, писатель, рас­сказчик. Отличной школой развития воссоздающего вооб­ражения служит изучение географических карт. К. Паустов­ский писал: «Еще в детстве у меня появилось пристрастие к географическим картам. Я мог сидеть над ними по несколь­ку часов, как над увлекательной книгой. Я изучал течение неведомых рек, прихотливые морские побережья, прони­кал в глубину тайги... Постепенно все эти места оживали в моем воображении с такой ясностью, что, кажется, я мог бы написать вымышленные путевые дневники по разным материкам и странам».

Суть воссоздающего воображения в том, что мы воспро­изводим то, что сами непосредственно не воспринимали, но что нам сообщают другие люди (речью, чертежами, схе­мами, знаками и пр.). Мы как бы расшифровываем сигналы, символы, знаки. Например, инженер, рассматривая чертеж (систему линий на листе), восстанавливает образ машины, которая «зашифрована» условными обозначениями.

162

Воссоздающее воображение играет важную роль в жиз­ни человека, оно позволяет людям обмениваться опытом, без чего немыслима жизнь в обществе. Оно помогает каж­дому из нас овладеть опытом, знаниями и достижениями других людей.

Творческое воображение это самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных про­дуктах деятельности. Образы создаются без опоры на гото­вое описание или условное изображение.

Роль творческого воображения огромна. Создаются но­вые оригинальные произведения, которых никогда не было. Однако их персонажи (у художников, скульпторов, писа­телей) настолько жизненны, реальны, что начинаешь от­носиться к ним, как к живым (вспомним Дон Кихота, Андрея Болконского, Наташу Ростову, Анну Каренину, Татьяну Ларину, Григория Мелехова, Василия Теркина, братьев Турбиных...).

Особый вид воображения мечта. Мечта всегда на­правлена на будущее, на перспективы жизни и деятельно­сти конкретного человека, конкретной личности. Мечта позволяет намечать будущее и организовывать свое пове­дение для его осуществления. Представить себе будущее (т.е. то, чего еще нет) человек не мог бы без воображения, без умения строить новый образ. Причем мечта это такой процесс воображения, который всегда направлен не про­сто в будущее, а в желаемое будущее. В этом смысле Плюш­кин образ творческого воображения Н.В. Гоголя, но не его мечта. А вот герои «Алых парусов» А. Грина - мечта писателя о людях, какими бы он хотел их видеть.

Мечта не дает немедленного объективного продукта деятельности, но всегда является толчком к деятельно­сти. К.Г. Паустовский говорил, что сутью человека явля­ется та мечта, которая живет у каждого в сердце. «Ничто человек так глубоко не прячет, как свою мечту. Может быть, потому, что она не выносит самого малого осмея­ния и уж, конечно, не выносит прикосновения равно­душных рук. Только единомышленнику можно поверить свою мечту».

К образам такого рода, как мечта, относятся идеалы человека образы, служащие ему образцами жизни, по­ведения, отношений, деятельности. Идеал это образ, в котором представлены наиболее ценные, значимые для данного человека черты и свойства личности. В образе-иде­але выражается тенденция развития личности.

163

Еще один вид творческого воображения фантазия или мечтательность. Здесь желаемое будущее не связывает­ся непосредственно с настоящим. К образам фантазии от­носят сказочно-фантастические и научно-фантастические образы. В фантазии представлены объекты и явления, ко­торых в природе нет. И сказки, и научная фантастика результат творческого воображения. Но их авторы не видят путей достижения того, что рисует им их воображение.

Каждый предмет, каким бы будничным и далеким от фантазии он ни казался, в той или иной мере результат работы воображения. В этом смысле можно сказать, что любой предмет, сделанный руками человека, - это осуще­ствленная мечта. Новое поколение использует вещь, о ко­торой мечтали и которую создали их отцы. Осуществленная мечта вызывает новую потребность, а новая потребность порождает новую мечту. Сначала каждое новое достижение кажется прекрасным, но по мере его освоения люди начи­нают мечтать о лучшем, большем. Так, 4 октября 1957 г. у Земли появился искусственный спутник. Исполнилась меч­та К.Э. Циолковского, великого мечтателя нашего време­ни, который писал, что сначала неизбежно идут мысль, фантазия, сказка, за ними шествует научный расчет и, на­конец, - исполнение. Прежде чем появился спутник, воз­никла реактивная авиация, ракеты взлетали в стратосферу, изучая ее строение и состав, создавались новые жароустой­чивые сплавы, новые виды ракетного топлива и т.д. Потом в космос полетел человек - это было удивительно и пре­красно, но сейчас уже все к этому привыкли, и люди меч­тают о полете на другие планеты.

Существует большая зависимость между воображением и умом человека. Развитие воображения неразрывно связа­но с развитием личности в целом. Воображение можно тре­нировать и развивать, как любую сторону психической де­ятельности человека. Воображение развивается прежде все­го в той деятельности, в которой нельзя обойтись без воображения. В каждом человеке заключен какой-то «кусо­чек фантазии», но у каждого фантазия, или воображение, проявляется по-разному, в зависимости от направленности личности - ее интересов, знаний, эмоционального настроя.

5.3. Психологические механизмы воображения

В образах, возникающих в воображении, всегда есть чер­ты уже известных человеку образов. Но в новом образе они

164

преображены, изменены, соединены в необычные соче­тания.

Сущность воображения заключается в способности под­мечать и выделять в предметах и явлениях специфические признаки и свойства и переносить их на другие предметы. Выделяют несколько техник воображения.

Комбинирование сочетание отдельных элементов раз­личных образов предметов в новых, более или менее не­обычных комбинациях. Комбинирование это творческий синтез, а не простая сумма уже известных элементов, это процесс существенного преобразования элементов, из которых строится новый образ. Помните у А.С. Пушкина:

У лукоморья дуб зеленый, Златая цепь на дубе том, И днем и ночью кот ученый Все ходит по цепи кругом. Идет направо - песнь заводит, Налево - сказку говорит... Там чудеса, там леший бродит, Русалка на ветвях сидит...

Частный случай комбинирования агглютинация спо­соб создания нового образа путем соединения, склеива­ния совершенно разных объектов или их свойств. Напри­мер, кентавр, дракон, сфинкс - лев с головой человека или ковер-самолет, когда способность летать перенесли от птицы на другой предмет. Это сказочный образ: не учи­тываются условия, при которых ковер мог бы летать. Но само воображаемое перенесение способности птиц к по­лету на другие тела оправдано. Потом изучили условия полета и осуществили мечту - появился самолет. Мино­тавр чудовище с туловищем человека и головой быка, русалка... Такие соединения разных объектов существуют не только в искусстве, но и в технике: троллейбус, аэро­сани, танк-амфибия и т.д.

Акцентирование подчеркивание тех или иных черт (на­пример, образ великана). Этот способ лежит в основе со­здания карикатур и дружеских шаржей (умный очень высокий лоб, недостаток ума низкий).

Акцентирование проявляется в нескольких специфичес­ких действиях:

165

а) утрирование намеренное подчеркивание особенно­стей внешнего облика человека;

б) преувеличение или приуменьшение (Мальчик-с-паль- чик, Дюймовочка, семиглавый Змей-Горыныч);

в) типизация обобщение и эмоциональная насыщен­ность образа. Это наиболее сложный путь создания образа творческого воображения. A.M. Горький писал, что талант­ливыми можно считать тех литераторов, которые хорошо владеют приемами наблюдения, сравнения, отбора наи­более характерных особенностей людей и включения «во­ображения» этих особенностей в одно лицо. «Как строятся типы в литературе? спрашивал A.M. Горький. Они стро­ятся, конечно, не портретно, не берут определенно како­го-нибудь человека, а берут 30 50 человек одной линии, одного ряда, одного настроения и из них создают Обломова, Онегина, Фауста, Гамлета, Отелло и т.д. Все это обобщенные типы».

Индивидуальные особенности воображения определя­ются:

1. степенью легкости и трудности, с какой человеку вообще дается воображение;
2. характеристикой самого создаваемого образа: неле­пица или оригинальная находка решения;
3. в какой области ярче, быстрее происходит создание новых образов (личностная направленность).

5.4. Развитие воображения у младших школьников

Без достаточно развитого воображения не может успеш­но протекать учебная работа школьника. Читая произведе­ния художественной литературы, ребенок мысленно пред­ставляет то, о чем говорит автор. Изучая географию, он вызывает в своем воображении картины незнакомой ему природы. Слушая рассказы по истории, он представляет людей и события прошлого и будущего. Школьник не ви­дел никогда пустыни, океана, извержения вулканов, не был свидетелем жизни других цивилизаций, но обо всем этом он может иметь свое представление, свой образ.

Чем больше будет участвовать воображение во всех по­знавательных процессах школьника, тем более творческой будет его учебная деятельность.

Если мы хотим, чтобы учебная деятельность была твор­ческой, необходимо иметь в виду следующее. Всякий об­раз, созданный воображением, строится из элементов,

166

взятых из действительности и содержащихся в прежнем опыте человека. Поэтому, чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение. К.Г. Паустовский писал: «Знание органически связано с человеческим воображением... сила воображения увеличи­вается по мере роста познаний».

Основное условие развития воображения ребенка включение его в самую разнообразную деятельность. В про­цессе развития ребенка развивается и воображение. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает, тем продуктивнее будет активность его вообра­жения основы всякой творческой деятельности. У каж­дого ребенка есть воображение, фантазия, но проявляют­ся они по-разному, в зависимости от его индивидуальных особенностей.

Прежде всего различна степень легкости или трудности преобразования данного в воображении. Некоторые дети до такой степени скованы ситуацией, что всякое мыслен­ное преобразование ее представляет для них значительные трудности. Иногда ученик не может усвоить учебный мате­риал только потому, что не в состоянии мысленно пред­ставить то, что говорит учитель или что написано в учеб­нике. Нередко ученика обвиняют в лености за то, что он не написал сочинения, да еще на свободную тему, а он не может ничего придумать, не может вызвать к жизни ни одного образа.

Ученикам 4-го класса предложили написать сочине­ние на тему «Весна» и дали слова, которые можно ис­пользовать: ветер, солнце, тропинка, снег, ручьи, пти­цы. Слова наталкивали на традиционное описание весны. Многие дети так и написали: «Наступила весна. Солнце стало уже пригревать. Ветерок дует ласковый, а не холод­ный. Снег уже растаял, и теперь бегут веселые ручейки. Воробьи купаются в лужицах и ручейках. Скоро прилетят перелетные птицы». Сказано все, что обычно говорится о наступлении весны, все слова использованы - и ничего от себя, от личного впечатления. Подобные сочинения не помогают развитию воображения, а, наоборот, спо­собствуют созданию и закреплению определенных штам­пов. Такое «правильное» сочинение должно вызвать тре­вогу учителя, потому что свидетельствует о неразвитости воображения ученика.

Для других детей всякая ситуация материал для дея­тельности воображения.

167

Когда такого ребенка упрекают за невнимательность на уроке, он не всегда бывает виноват: он старается слушать, а в его голове совершается иная жизнь, возникают обра­зы, может быть, ярче и интереснее, чем то, что рассказы­вает учитель.

Учительница И. Овчинникова много работала над раз­витием воображения у детей. Она, например, просила де­тей представить, что хорошо знакомые им предметы, веши могут чувствовать, переживать, разговаривать, предлага­ла пятиклассникам прислушаться к «разговорам» вещей и описать их. Какие же различия в воображении детей она наблюдала! У одних вещи рассказывают от своего имени лишь то, что известно об этой вещи автору сочинения. Так, стол у них рассказывает о том, как он был деревом, кото­рое потом срубили, распилили на доски и т.д. Другим же детям этот стол смог поведать о людях, которые за ним едят, работают, беседуют.

Учащиеся различаются и тем, в какой мере их вообра­жение контролируется сознанием. В зависимости от этого воображение бывает полезным или вредным, ибо может уводить человека от реального мира.

Эти особенности воображения детей необходимо учи­тывать. Надо знать не только, как ученик воспринимает материал, но и как этот материал преломляется в его во­ображении.

Воображение можно тренировать и развивать, как лю­бую сторону психического облика человека.

Развивать воображение можно разными путями, но обя­зательно в такой деятельности, которая без фантазии не может привести к желаемым результатам. Надо не насило­вать воображение, а увлекать его.

Лепить по готовым моделям, срисовывать с образца, подражать действиям взрослых довольно просто, но такие задания работы воображения не требуют. Куда сложнее научить детей видеть самые привычные вещи с неожидан­ной, новой стороны, что является необходимым условием творчества.

Л.С. Выготский отмечал, что воображение как основа вся­кой творческой деятельности одинаково проявляется во всех решительно сторонах культурной жизни, делая возможным художественное, научное и техническое творчество.

Большое значение для развития творческого воображе­ния детей имеют различные кружки: художественные, литературные, технические, юных натуралистов.

168

Работа кружков должна быть организована так, чтобы ученики видели результат своего труда, своего творчества. Вот ответ одного третьеклассника на вопрос, понравилось ли ему в кружке «Умелые руки»: «Нет, там неинтересно. Мы делали фигурки из пластилина и картона, а раскрашивали их какие-то другие ребята. И мы не видели, что получилось».

Младшие школьники с удовольствием придумывают сказки. Можно предложить им придумать рассказ по за­данному сюжету, по началу или концу произведения, по картине; в частности, помогают развитию творческого воображения сочинения по картине с каким-либо закры­тым ее звеном.

Необходимо учитывать и такие особенности воображе­ния учащихся (причем разных возрастов), которые ярко проявляются при работе над сочинением.

Для одних детей нужна определенно и четко сформу­лированная тема. Внутри этой темы они проявляют и уме­ние строить сюжет, и воображение. Они идут по теме, как по руслу реки, все время чувствуя берега и не выходя за них. Тема как бы формирует, выстраивает в определенном порядке имеющиеся у них знания, образы, впечатления.

Другим детям мешают подсказки, ограничения. Если они пишут сочинение на конкретную тему, то никак не могут начать его: эта тема идет не от них, она им навяза­на, чужая. В процессе работы они отходят от темы, расши­ряя поставленные рамки. Сочинения на свободную тему такие дети начинают писать сразу, как будто в голове у них множество готовых сюжетов и образов.

Если учитель выехал с детьми за город, можно приду­мать множество заданий на развитие детского воображе­ния: «Представьте, что мы заблудились», «Вообразите, что мы в разведке», «Мы на необитаемом острове», «Наш от­ряд - первый на необитаемой планете». Дети с готовнос­тью и радостью разыгрывают сюжет, подсказанный учи­телем. Взрослому остается только тактично, осторожно на­правлять эту буйную фантазию, учить ребят контролировать свое воображение, сверять с действительностью.

Вопросы и задания

1. Расскажите о самом важном различии между представле­ниями памяти и воображением.
2. Сравните репродуктивное и творческое воображение, при­ведите примеры и объясните их психологический смысл.

169

1. Вспомните и приведите примеры воображения в произве­дениях народного творчества (сказки, загадки, былины и пр.).
2. Известно, что в своем творчестве художники, писатели, поэты опираются на воображение. Как вы отнесетесь к такому утверждению, что зрители, читатели должны быть тоже развиты в этом отношении, иначе они ничего не поймут в произведени­ях искусства. Докажите свою точку зрения.
3. Как вы понимаете мысль, которую высказал замечатель­ный педагог и врач Януш Корчак: «Я часто думаю о том, что значит «быть добрым»? Мне кажется, что добрый человек это такой человек, который обладает воображением и понимает, каково другому, умеет почувствовать, что другой чувствует».

Тема 6 МЫШЛЕНИЕ

Мышление - опосредованное и обобщенное познание

окружающего мира.

Мышление и речь.

Основные формы мышления.

Мыслительные операции.

Понятия и их формирование.

Решение мыслительных задач.

Виды мышления.

Качества ума.

Некоторые особенности мышления младших

школьников.

Человек не только воспринимает окружающий мир, но и хочет его понять. Понять - это значит проникнуть в суть предметов и явлений, познать самое главное, существен­ное в них. Понимание обеспечивается наиболее сложным познавательным психическим процессом, который назы­вается мышлением.

1. 1. Мышление - опосредованное и обобщенное познание

окружающего мира

Ощущения и восприятие дают возможность непосред­ственно познать отдельные предметы и явления реального мира. С помощью органов чувств мы воспринимаем дей­ствительность непосредственно.

170

Например, мы смотрим на стену и видим ее цвет; мы определяем размер двух разных карандашей, лежащих перед нами; мы воспринимаем дан­ную фигуру как треугольник. Мы можем непосредственно определить, какая сегодня погода: вышли на улицу или на балкон и узнали, холодно или тепло. Но можно опреде­лить погоду и не выходя из дома, косвенным путем, ис­пользовав с этой целью термометр. Видя, на каком деле­нии стоит ртуть, мы определим, тепло или холодно сей­час на улице. В этом случае мы исходим из того, что существует зависимость между высотой ртутного столба и температурой воздуха (между высотой карандаша, напри­мер, и температурой воздуха связи нет). Таким образом, термометр является средством, позволяющим нам отве­тить на вопрос: какая погода? И узнали мы о температуре воздуха не непосредственно с помощью ощущений и вос­приятий, а опосредованно. Барометр помогает нам узнать об атмосферном давлении, так как существует связь меж­ду атмосферным давлением и показанием стрелки баро­метра. Такого рода познание не является непосредствен­ным показанием наших анализаторов, а является опосре­дованным познанием.

Если в ощущениях реальность отражается отдельными своими сторонами, качествами, признаками, а в воспри­ятии в совокупности всех этих качеств, признаков, то посредством мышления осуществляется отражение таких особенностей, свойств, признаков и явлений, которые обычно невозможно познать с помощью только органов чувств.

Еще один пример. Можно измерить высоту дерева? Мож­но, но непосредственно измерить его высоту линейкой - и трудно, и долго. Тогда человек в час, когда длина его тени равна его росту, измеряет тень дерева и таким спосо­бом, посредством длины тени, узнает о высоте дерева, т.е. узнает опосредствованно. И знание, полученное этим пу­тем, является опосредствованным знанием, а процесс приобретения этого знания, представляющий собой про­цесс мышления, оказывается опосредствованным позна­нием действительности.

Жизнь все время ставит такие задачи, которые нельзя решить, опираясь только на восприятие окружающих пред­метов и явлений или на припоминание того, что уже было воспринято раньше. На многие вопросы надо искать отве­ты косвенным путем, делая выводы из уже имеющихся

171

знаний. Мысля, человек познает общие свойства опосре­дованно, т.е. через посредство других, ранее усвоенных знаний. Именно при этом становится возможным понять то, чего человек сам не может видеть, слышать, ощущать, чувственно воспринимать и представлять. Например, врач ставит диагноз, опираясь на симптомы болезни. Он делает вывод из них в соответствии со знаниями, полученными прежде.

Таким образом, поиск ответа, который не может быть получен прямо из восприятий или путем припоминания конкретных фактов, а требует выводов из полученных зна­ний, представляет собой мыслительную деятельность. И наиболее существенной особенностью процессов мыш­ления является то, что человек выходит за пределы своего непосредственного опыта. Опосредованный характер мыш­ления дает нам возможность значительно расширить по­знание действительности. Область того, что мы мыслим, шире того, что мы воспринимаем. Опираясь на восприя­тие, но выходя за его пределы, мы познаем в итоге мыш­ления далекое прошлое земли, развитие растительного и животного мира, историю человечества, открываем но­вые законы и пр. В результате всех этих рассуждений мы можем сказать теперь, что мышление этоопосредственное познание (или отражение) действительности.

Но мышление не только опосредованное, но и обоб­щенное познание (отражение) окружающего мира.

Ощущения и восприятия дают нам знание единично­го - отдельных предметов и явлений (или их сторон, свойств, качеств) реального мира. Такое знание никак не может быть достаточным. Жизнь, практика требуют уме­ния предвидеть результаты наших действий, последствий различных явлений, событий, нами воспринимаемых. Знание единичного не дает достаточного основания для предвидения. Каждый, даже самый простой, вывод тре­бует каких-то знаний и сделанных прежде обобщений. Общее свойство применяется и к данному случаю. Вот, например, лист бумаги. Что с ним произойдет, если его бросить в огонь? Сгорит. Почему мы это знаем, ведь этот лист мы не бросали в огонь. Но мы много раз видели, как горит бумага. Обобщили эти факты и теперь знаем. А если бы нам показали лист из неизвестного материала? Мы бы так уверенно не ответили. Следовательно, чтобы пред­видеть, надо обобщать единичные предметы, явления, факты и, исходя из этих обобщений, делать вывод относительно

172

других подобных единичных предметов, явле­ний и фактов.

Обобщенное отражение (познание) действительности важнейший признак мышления. Не всегда и опыт человека может дать достаточный материал для обобщения. Люди в своей деятельности постоянно опираются на общий опыт, усвоенный от других, обобщенный и закрепленный в языке. Обобщения отражают общие и потому наиболее существен­ные свойства предметов и явлений, их общие и поэтому закономерные связи. Обобщая, мы познаем сущность пред­мета. Только с помощью мышления мы познаем то общее в предметах и явлениях, те закономерные, существенные связи между ними, которые недоступны непосредственно ощущению и восприятию и которые составляют сущность, закономерность объективной действительности. Поэтому мы можем сказать, что мышление есть отражение законо­мерных существенных связей.

Итак, мышление - это процесс опосредованного и обоб­щенного познания (отражения) окружающего мира.

6.2. Мышление и речь

Исключительно важная особенность мышления его неразрывная связь с речью. Выделяя нечто общее в предме­тах и явлениях окружающего мира, человек обозначает его словами. Через слово человек впервые узнает о том, чего еще не видел (а возможно, никогда и не увидит!)

В замечательной книге «Слово о словах» Л. Успенский пишет: «С самого раннего детства и до глубокой старости вся жизнь человека неразрывно связана с языком. Ребенок еще не научился как следует говорить, а его чистый слух уже ловит журчание бабушкиных сказок... Подросток идет в школу. Юноша шагает в институт или университет. Целое море слов, шумный океан речи подхватывает его там, за широкими дверями. Сквозь живые беседы учителей, сквозь страницы сотен книг впервые видится ему отраженная в слове необъятно-сложная вселенная... Новый человек род­нится с древними мыслями, с теми, что сложились в го­ловах людей за тысячелетия до его рождения. Сам он обре­тает возможность обращаться к правнукам, которые будут жить спустя века после его кончины. И все это только бла­годаря языку».

В системе языка за каждым словом исторически закреп­лено определенное значение. Значение слова это всегдаобобщение.

173

Человек мыслит при помощи языка, пользу­ясь словами. Речь есть форма мышления. Мысли всегда об­лекаются в речевую форму. В тесной связи речи и мышле­ния может убедиться каждый, если поставит перед собой вопрос: На каком языке думают?

Речь является не только формой, но и орудием мышле­ния. Выражая мысли в развернутой словесной форме, мы способствуем успеху мыслительной деятельности. Речь по­могает мыслить. Необходимость выразить мысль словами, сообщить ее другому часто требует дополнительного, тща­тельного продумывания ее. В этих случаях мы замечаем, что кое-что из того, что нам казалось уже ясным, понят­ным, нуждается в уточнении, в более глубоком и основа­тельном обдумывании. Подбор слов и выражений, необхо­димых для сообщения, побуждает нас вдумываться в дета­ли мысли, иногда даже в тончайшие оттенки ее содержания. Рассказ о чем-либо другому человеку часто является луч­шим способом уяснить себе собственную мысль, до конца продумать ее содержание. Неразрывная связь мышления с речью не означает, однако, что мышление сводится к речи. Мышление и речь, мысль и слово не тождественны друг другу. Одну и ту же мысль можно выразить на разных язы­ках. Одно и то же слово может выражать разные понятия это омонимы, например, ключ, коса, ручка и др. И одно понятие может быть выражено разными словами это си­нонимы; например, путь - дорога, задира забияка, гра­ница рубеж и др.

Как и все психические процессы, мышление представ­ляет собой деятельность мозга. Это сложная аналитико- синтетическая деятельность, осуществляемая совместной работой обеих сигнальных систем. При этом, поскольку мышление это обобщенное при помощи слова отраже­ние действительности, ведущую роль в этой деятельнос­ти играет вторая сигнальная система. Ее постоянное и тесное взаимодействие с первой с/с обусловливает не­разрывную связь обобщенного отражения действительно­сти, каким является мышление, с чувственным позна­нием объективного мира путем ощущений, восприятий, представлений.

Физиологические механизмы собственно речи - это вто-росигнальная деятельность коры, которая является слож­ной координированной работой многих групп нервных клеток коры головного мозга.

174

6.3. Основные формы мышления

Всякий мыслительный процесс осуществляется в фор­ме суждений, которые всегда выражаются словами, даже если слова и не произносятся вслух.

Суждение это высказывание чего-либо о чем-то, утверждение или отрицание каких-либо отношений меж­ду предметами или явлениями, между теми или иными признаками их.

Иные словами, суждение это форма мышления, при которой что-то утверждается или отрицается. Например, суждение «После молнии гремит гром» утверждает нали­чие определенной связи во времени между двумя явлени­ями в природе. Суждение может быть либо истинным, либо ложным. Например, суждение «Все планеты вращаются вок­руг солнца» - истинное, а суждение «Все вы хорошо сда­дите экзамен по психологии» проблематичное. Всякое суждение притязает на истинность, но ни одно не являет­ся безусловной истиной. Поэтому возникает необходимость мыслительной и практической проверки суждения. Любая гипотеза - яркий пример необходимости проверять и до­казывать высказанное суждение. Работа мысли над сужде­нием, направленная на установление и проверку его ис­тинности, называется рассуждением.

К суждениям мы приходим как непосредственно, ког­да в них констатируется то, что воспринимается («В ауди­тории довольно шумно», «Все дороги занесло снегом» и др.), так и опосредованным путем через умозаключения.

Непосредственное суждение: «Мальчик ест яблоко». Опосредованное сужение: «Собака животное».

Суждения могут соответствовать или не соответствовать действительности, поэтому различают суждения истинные, ложные (ошибочные) и предположительные.

Истинные суждения о каком-либо предмете есть знание об этом предмете. Например, «Ртуть проводник электри­чества», «Москва столица России».

Ложные, или ошибочные, суждения выражают незнание: «Дважды три - восемь».

Предположительными называются суждения, которые могут быть истинными или ложными, т.е. они могут соот­ветствовать действительности, а могут и не соответство­вать. Например, «Может быть, завтра будет дождь».

Иметь суждение - это значит что-либо утверждать или отрицать: «Этот стол - деревянный».

175

Умозаключение форма мышления, позволяющая че­ловеку сделать новый вывод из ряда суждений. Иными сло­вами, на основании анализа и сопоставления имеющихся суждений высказывается новое суждение.

Различают два основных вида умозаключений индук­тивные и дедуктивные, или индукцию и дедукцию.

Индукция это умозаключение от частных случаев к общему положению. Индукция начинается с накопления разнообразных знаний об однородных предметах и явле­ниях, что дает возможность найти в них существенно сход­ное и существенно различное и опустить несущественное и второстепенное. Обобщая сходные признаки этих пред­метов и явлений, делают новый общий вывод, или заклю­чение, устанавливают общее правило или закон. Напри­мер, известно, что золото, медь, железо, чугун плавки. Следовательно, из этих суждений мы можем получить но­вое общее суждение: «Все металлы плавки».

Дедукция такое умозаключение, в котором вывод за­ключается от общего суждения к суждению единичному или от общего положения к частному случаю. Например, два суждения: «Все тела при нагревании расширяются» и «Воздух есть тело». Отсюда вывод (новое суждение): «Сле­довательно, воздух при нагревании расширяется».

Оба вида умозаключений - индукция и дедукция - тес­но связаны друг с другом. Сложные процессы рассужде­ний всегда представляют собой цепь умозаключений, в ко­торых оба вида выводов переплетаются и взаимодейству­ют.

6.4. Мыслительные операции

Мыслительная деятельность людей совершается при по­мощи мыслительных операций: сравнения, анализа и син­теза, абстракции, обобщения и конкретизации. Все эти операции являются различными сторонами основной дея­тельности мышления - опосредования, т.е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений меж­ду предметами, явлениями, фактами.

Сравнение это сопоставление предметов и явлений с целью нахождения сходства и различия между ними. К.Д. Ушинский считал операцию сравнения основой по­нимания. Он писал: «...сравнение есть основа всякого по­нимания и всякого мышления. Все в мире мы познаем не иначе, как через сравнение... Если вы хотите, чтобы какой-нибудь

176

предмет внешней среды был понят ясно, то отличайте его от самых сходных с ним предметов и нахо­дите в нем сходство с самыми отдаленными от него пред­метами: тогда только выясните себе все существенные при­знаки предмета, а это и значит понять предмет».

Сравнивая предметы или явления, мы всегда можем заметить, что в одних отношениях они сходны между со­бой, в других различны. Признание предметов сходны­ми или различными зависит от того, какие части или свойства предметов являются для нас в данный момент существенными. Нередко бывает так, что одни и те же предметы в одних случаях считаются сходными, в других различными. Например, при сравнительном изучении домашних животных с точки зрения их пользы для чело­века выявляется много сходных признаков между ними, но при изучении их строения и происхождения обнару­живается много различий.

Сопоставляя вещи, явления, их свойства, сравнение вскрывает тождество и различие. Выявляя тождество одних и различия других вещей, сравнение приводит к их класси­фикации. Классификация производится по какому-либо при­знаку, который оказывается присущим каждому предмету данной группы. Так, в библиотеке книги можно классифи­цировать по авторам, по содержанию, по жанру, по пере­плету, по формату и пр. Признак, по которому производит­ся классификация, называется основанием классификации.

Сравнивая, человек выделяет прежде всего те черты, которые имеют важное значение для решения теоретичес­кой или практической жизненной задачи.

Анализ и синтез важнейшие мыслительные операции, неразрывно связанные между собой. В единстве они дают полное и всестороннее знание действительности.

Анализ это мысленное расчленение предмета или яв­ления на образующие его части или мысленное выделение в нем отдельных свойств, черт, качеств. Воспринимая пред­мет, мы можем мысленно выделять в нем одну часть за другой и таким образом узнавать, из каких частей он со­стоит. Например, в растении мы выделяем стебель, ко­рень, цветы, листья и пр. В данном случае анализ - мыс­ленное разложение целого на составляющие его части.

Анализ может быть и мысленным выделением в целом его отдельных свойств, признаков, сторон. Например, мыс­ленное выделение цвета, формы предмета, отдельных осо­бенностей поведения или черт характера человека и пр.

177

Анализ возможен не только тогда, когда мы восприни­маем предмет или вообще любое целое, но и тогда, когда мы вспоминаем о нем, представляем его себе. Возможен также и анализ понятий, когда мы мысленно выделяем различные их признаки, анализ хода мысли - доказатель­ство, объяснения и пр.

Синтез - это мысленное соединение отдельных частей предметов или мысленное сочетание отдельных их свойств. Если анализ дает знание отдельных элементов, то синтез, опираясь на результаты анализа, объединяя эти элемен­ты, обеспечивает знание объекта в целом. Так, при чтении в тексте выделяются отдельные буквы, слова, фразы и вме­сте с тем они непрерывно связываются друг с другом: буквы объединяются в слова, слова в предложения, предложе­ния в те или иные разделы текста. Или вспомним рассказ о любом событии отдельные эпизоды, их связь, зависи­мость и т.д.

Так же как и анализ, синтез может осуществляться при непосредственном восприятии предметов и явлений или при мысленном представлении их. Различаются два вида синтеза: как мысленное объединение частей целого (на­пример, продумывание композиции литературно-художе­ственного произведения) и как мысленное сочетание раз­личных признаков, свойств, сторон предметов и явлений действительности (например, мысленное представление яв­ления на основе описания его отдельных признаков или свойств).

Анализ и синтез часто возникают в начале практичес­кой деятельности. Мы фактически расчленяем или соби­раем предмет, что является основой для выработки уме­ния производить эти операции мысленно. Развиваясь на основе практической деятельности и наглядного восприя­тия, анализ и синтез должны осуществляться и как само­стоятельные, чисто умственные операции. В каждом слож­ном процессе мышления участвуют анализ и синтез. На­пример, путем анализа отдельных поступков, мыслей, чувств литературных героев или исторических деятелей и в результате синтеза мысленно создается целостная харак­теристика этих героев, этих деятелей.

Абстракция. Нередко при изучении какого-либо явле­ния возникает необходимость выделить какой-либо при­знак, свойство, одну его часть для более углубленного по­знания, отвлекаясь (абстрагируясь) на время от всех ос­тальных, не принимая их во внимание. Например, чтобыусвоить доказательство

178

геометрической теоремы в общем виде, надо отвлечься от частных особенностей чертежа мелом или карандашом он выполнен, какими буквами обо­значены вершины, абсолютная длина сторон и пр.

Абстракция - это мысленное выделение существенных свойств и признаков предметов или явлений при одновре­менном отвлечении от несущественных признаков и свойств.

Выделенные в процессе абстрагирования признак или свойство предмета мыслятся независимо от других при­знаков или свойств и становятся самостоятельными объек­тами мышления. Так, у всех металлов мы можем выделить одно свойство - электропроводимость. Наблюдая за тем, как движутся люди, машины, самолеты, животные, реки и пр., мы можем выделить в этих объектах один общий признак движение и мыслить о движении вообще, изу­чать движение. С помощью абстрагирования мы можем получать абстрактные понятия смелость, красота, дис­танция, тяжесть, длина, ширина, равенство, стоимость и пр.

Обобщение и конкретизация. Обобщение тесно связано с абстракцией. Человек не смог бы обобщать, не отвлекаясь от различий в том, что им обобщается. Нельзя мысленно объединить все деревья, если не отвлечься от различий между ними. При обобщении предметы и явления соеди­няются вместе на основе их общих и существенных при­знаков. За основу берутся те признаки, которые мы полу­чили при абстрагировании, например, все металлы электропроводны. Обобщение, как и абстрагирование, проис­ходит при помощи слов. Всякое слово относится не к единичному предмету или явлению, а ко множеству сход­ных единичных объектов. Например, в понятии, которое мы выражаем словом «фрукты», соединены сходные (су­щественные) признаки, которые имеются в яблоках, гру­шах, сливах и др.

В учебной деятельности обобщение обычно проявляет­ся в определениях выводах, правилах... Детям нередко труд­но совершить обобщение, так как не всегда они умеют выделить не только общие, но существенные общие при­знаки предметов, явлений, фактов.

Конкретизация - это мысленное представление чего- либо единичного, что соответствует тому или иному по­нятии или общему положению. Мы уже не отвлекаемся от различных признаков или свойств предметов и явлений,

179

а, наоборот, стремимся представить себе эти предметы или явления в значительном богатстве их признаков. По суще­ству, конкретное есть всегда указание примера, какая-либо иллюстрация общего. Конкретизация играет существенную роль в объяснении, которое мы даем другим людям. В осо­бенности важна она в объяснениях, даваемых учителем детям. Выбору примера следует уделять серьезное внима­ние. Привести пример иногда бывает нелегко. В общем виде мысль кажется ясной, а указать конкретный факт не уда­ется.

Школьники и студенты часто затрудняются привести примеры, иллюстрирующие их ответ. Это происходит при нормальном усвоении знаний, когда усваивается (или за­зубривается) формулировка общих положений, а содер­жание остается неясным. Поэтому преподаватель не дол­жен довольствоваться тем, что учащиеся правильно вос­производят общие положения, а должен добиваться конкретизации этих положений: приведение примера, ил­люстрации, конкретного частного случая. Особенно это важно в школе и прежде всего в начальных классах. Когда учитель приводит пример, он раскрывает, показывает, как в этом частном случае обнаруживается общее, которое ил­люстрируется примером. Только при этом условии частное оказывает значительную помощь пониманию общего.

6.5. Понятия и их формирование

Обобщения, которые человек делает в процессе мышле­ния, закрепляются в понятиях. Понятие это форма мыш­ления, в которой отражаются общие и существенные свой­ства предметов и явлений. Иными словами, понятие это совокупность существенных свойств предмета. Например, у стула много признаков: цвет, материал, размеры, мягкость. Но существенными являются только те, которые и делают стул стулом. Ими являются: предмет мебели, создан для сидения, у него имеется опора для спины. Это и есть самые существенные признаки этого понятия, его содержание. В понятие «дерево» входят все признаки, присущие дереву, и не входит то, что характерно только для березы, или ели, или дуба и пр.

Отражая общее, существенное, закономерное в пред­метах или явлениях действительности, понятие выступа­ет высшей ступенью отражения мира. Понятие обознача­ется словом, которое есть чувственная, материальная оболочка понятия.

180

Мыслить понятиями - значит мыслить сло­вами. Слово заменяет предмет, но в каком-то определен­ном смысле. Ведь на слово «стул» не сядешь, и словом «хлеб» сыт не будешь. В чувственном познании человек знакомится с самими предметами и явлениями действи­тельности, которые и обобщает затем данным понятием. Владеть понятием - значит владеть всей совокупностью знаний о предметах и явлениях, к которым относится данное понятие.

Большинство имеющихся у нас понятий усваиваются в готовом виде от других людей. Однако овладение понятием - не простая «передача» знаний, например, от взрослого ре­бенку. Усвоение понятий, овладение ими сложнейший про­цесс. Он имеет самое прямое отношение к развитию мышле­ния как всего человечества, так и каждого конкретного че­ловека. Здесь все поколения людей большую часть понятий получают от предшествующих поколений, усваивают эти понятия, углубляют, уточняют, обогащают и на основе уже своего опыта и знаний создают новые понятия о тех предме­тах и явлениях действительности, о которых предшествую­щие поколения еще не создали понятий.

У детей овладение понятием в значительной степени зависит от опыта, на который они опираются. Значитель­ные трудности возникают тогда, когда новое понятие обо­значаемое определенным словом, не согласуется с тем, что уже связано с этим словом у ребенка, т.е. с тем содер­жанием данного понятия (часто неправильным или не­полным), которым он уже владеет. Чаще всего так бывает в тех случаях, когда строго научное понятие, усваиваемое детьми в школе, расходится с так называемым житейс­ким, донаучным понятием, уже усвоенным ими вне спе­циального обучения, в процессе повседневного общения с другими людьми и накопления личного чувственного опыта (например, птица - это животное, которое летает, поэтому бабочки, жуки, мухи относятся к птицам, а ку­рица, утка - нет, они не летают. Или: хищные животные «вредные» или «страшные», например крысы, мыши, а кошка - не хищник, она домашнее животное, ласковая).

В усвоении понятий особенно важна правильная орга­низация чувственного опыта учащихся. Чем абстрактнее понятие, тем труднее опереться на материал, который мож­но показать детям, тем больше приходится пользоваться рассказом о вещах, которые могут помочь усвоению абст­рактного понятия.

181

Таким образом, образование понятий, переход к нему от чувственных форм познания сложившийся процесс, в котором принимают участие сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение и более или менее сложные формы умозаключений. Важная роль в усвоении понятий принадлежит его определению. Определение содержит ука­зание наиболее существенных признаков предмета или явления, составляющих суть данного понятия, раскрыва­ет отношение его к другим, более общим понятиям. В оп­ределении фиксируется наиболее важное, что должно быть усвоено при овладении понятием. Например, дается опре­деление понятию «поговорка». Поговорка один из видов устного народного творчества: распространенное образное выражение, метко определяющее какое-либо жизненное явление. В отличие от пословиц поговорки лишены прямо­го поучительного смысла и ограничиваются образным, иносказательным определением явления. Примеры пого­ворок: «Ни богу свечка, ни черту кочерга», «За ушко да на солнышко», «Ночью все кошки серы», «Ни дать, ни взять, «Ни холодно, ни жарко», «Ни два, ни полтора», «Ни свет, ни заря».

Еще раз вспомним, что существенные признаки поня­тий - это свойства и отношения, при утрате, отсутствии или изменении которых предмет или явление становятся по своей природе или в каком-то важном отношении ины­ми. Несущественные признаки влекут за собой появление лишь внешних, частных характеристик и отличий без из­менения существа предмета или явления.

6.6. Решение мыслительных задач

Всякая мыслительная деятельность целенаправленна. Мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинает­ся с проблемы или вопроса, с удивления или недоуме­ния, с противоречия. Когда мы сталкиваемся с каким-либо затруднением, которое надо преодолеть, мы начинаем ду­мать, размышлять. Иными словами, мыслительная деятель­ность - это всегда решение задачи, заключающей в себе вопрос, ответ на который находится не сразу и не непос­редственно.

Разрешение задачи является естественным завершением мыслительного процесса. Всякое прекращение его, пока цель не достигнута, будет испытываться субъектом как срыв илинеудача.

182

Решение задачи или ответ на вопрос приходится искать, пользуясь промежуточными звеньями между воп­росом и ответом (например, простая арифметическая зада­ча). Здесь очень важно умение подметить непонятное, тре­бующее разъяснения, т.е. умение увидеть вопрос. Сформу­лировать, в чем вопрос, - значит уже подняться до известного понимания, а понять задачу или проблему - значит найти путь для ее решения. Первый признак мысля­щего человека способность видеть проблемы там, где они есть. Сила великого ума нередко проявляется в том, что в чем-то привычном человек видит проблему, которую надо решить (Ломоносов, Павлов, Циолковский, Бехтерев, Мен­делеев и многие другие). Так, множество людей видело па­дение предметов на землю и считало это понятие явлени­ем, а для Ньютона это стало вопросом, изучение которого привело его к открытию закона тяготения.

Практическая деятельность, практика создают безгранич­ные условия для возникновения и постановки новых вопро­сов. Именно общественные нужды побуждают людей ставить новые вопросы, ведущие к научным открытиям, изобрете­ниям, рационализаторским предложениям. Возникновение вопросов это первый признак начинающейся работы мыс­ли и зарождающегося понимания. При этом каждый человек видит тем больше нерешенных проблем, чем обширнее круг его знаний. Каждая решенная проблема поднимает круг но­вых проблем: чем больше человек знает, тем лучше он зна­ет, чего еще он не знает, - он видит проблемы во многом из того, что казалось ему раньше ясным и понятным.

Познавательные интересы, любознательность, проявля­ющиеся в вопросах человека, имеют важнейшее значение в развитии его мышления. Не случайно детские психологи и писатели уделяют серьезное внимание вопросам, которые задают маленькие дети-«почемучки». Так, К. Чуковский в своей замечательной книге «От двух до пяти» пишет о том, что большинство вопросов, с которыми обращается к нам ребенок, вызвано насущной потребностью его неутомимо­го мозга возможно скорее постичь окружающее, что те взрос­лые, которые отмахиваются от докучных вопросов ребен­ка, совершают непоправимо жестокое дело: они насильно задерживают его умственный рост, тормозят его духовное развитие. Он приводит разнообразные вопросы детей, при­чем отмечает, что у каждого ребенка свои, особенные воп­росы. И вот стенографическая запись вопросов, заданных с пулеметной скоростью одним четырехлетним мальчишкойотцу в течение

183

двух с половиной минут: А куда летит дым? А медведи носят брюки? А кто качает деревья? А можно достать такую большую газету, чтобы завернуть живого вер­блюда? А осьминог из икры вылупляется или он молоко-сосный?

И вот вопросы другого ребенка: Как небо получилось? Как солнце получилось? Кто делает клопов? ... Или пяти­летней девочки: Кто такой гигант? А гигант может помес­титься в нашей комнате? А если встанет на четвереньки? А во сколько раз Дюймовочка меньше гиганта?

Так важно, чтобы в школе поощряли детей задавать вопросы, однако этого, к сожалению, часто не происхо­дит. Известный педагог В.А. Караковский: «Вы заметили, что прекращают делать дети, пришедшие в первый класс? Они перестают задавать вопросы. Вернее, они их задают, но не знаменитые «почему», которыми они еще недавно буквально изводили всех взрослых. Характер вопросов ме­няется: „Можно поднять ручку?", „Можно спросить?", „Можно выйти?" Новая школьная жизнь так плотно об­нимает ребенка своей жесткой регламентацией (как си­деть, как стоять, как ходить, что, когда и как делать), что для проявления обычной любознательности уже и ме­ста нет».

Итак, мыслительная деятельность начинается тогда, когда возникает проблема, вопрос. Очень важно уметь чет­ко формулировать вопрос, делать его конкретным (напри­мер, общий вопрос:«Почему не горит электрическая лам­почка?» заменить на «Где произошел разрыв в электри­ческой цепи?»). Иными словами, услышав вопрос, следует осознать, в чем именно суть вопроса, а это значит понять то направление, в каком надо искать ответ на вопрос. Что­бы поставить конкретный вопрос, надо располагать зна­нием. Так, заменить вопрос: «Почему не горит лампочка?» на вопрос: «Где произошел разрыв в цепи?» можно только при наличии знания о том, отчего может не гореть лам­почка. При более обширных знаниях легче конкретизиро­вать общий вопрос.

Решение мыслительной задачи начинается с анализа данных, т.е. выясняется, какие данные имеются и могут привести к решению задачи. Эти данные сопоставляют друг с другом и с вопросом, соотносят с прежними знаниями и опытом человека. Решение новых задач опирается в боль­шой мере на принципы, уже использованные ранее при решении других задач, сходных с новыми.

184

При решении задач ответ на вопрос той или иной зада­чи возникает обычно в виде предположения. Первоначально возникает лишь гипотеза, правильность которой должна быть доказана, проверена. Проверка гипотезы (предполо­жения) во многих случаях производится опытным путем. Намечаются следствия, вытекающие из предположения и проверяются, оправдываются ли они на практике. Напри­мер, при конструировании сложных механизмов создают модель, выясняют, действует ли она согласно предполо­жениям, если есть ошибки, то где, что изменить и пр. Су­щественную роль в проверке гипотез играет так называе­мый умственный эксперимент, или проверка предполо­жения «в уме», мысленное представление того, что будет происходить в разных условиях с тем или иным предметом или явлением. На умственный эксперимент широко опи­рается, например, шахматист, намечая, какой ход надо сделать, и мысленно представляя себе различные возмож­ные ходы свои и своего соперника. В случае ошибочности выдвинутых положений ищут новую гипотезу, которую затем вновь проверяют. Успех ее в большой мере зависит от того, насколько выявлены источники и характер пре­жних неудач. Успех предположения в большой мере зави­сит от знаний, которыми располагает человек, выдвинув­ший это предположение. Чем более он сведущ в той обла­сти, к которой относится задача, тем более вероятны и обоснованы его предположения. Например, успех реше­ния проблемы неуспеваемости станет выше у того учите­ля, который лучше знает психологию ребенка, условия его семейной жизни, потому что его предположения о причинах неуспеваемости ребенка будут более точными, чем у того педагога, который имеет весьма поверхностные сведения о психологических особенностях школьника о том, как ему живется дома, и пр.

Важную роль в решении задач играют чувственная опо­ра, восприятие предметов и их изображений или мыслен­ное представление их. Но иногда наглядные образы могут затруднять решение, например изменение привычного чер­тежа. Необходимой опорой решения многих задач являют­ся практическое действие, соответствующее задаче и по­искам ее решения, различные манипуляции с предмета­ми. Именно практические действия дают возможность судить о правильности или ошибочности гипотез.

Таким образом, процессы мышления, вызванные об­щественными или личными потребностями, начинаются

185

с постановки вопроса. Уже постановка вопроса намечает определенные пути его решения. Далее выдвигаются неко­торые предположения или гипотезы о возможных вариан­тах решения. И наконец - проверка предположений или гипотез. Проверка осуществляется на основе практичес­кой деятельности человека. Так, был хорошо известен факт, что собака выделяет слюну (облизывается при виде еды). И.П. Павлов увидел в этом проблему, задав себе вопрос: почему происходит так называемое психическое слюноот­деление? Возникли две гипотезы: I) собака знает, что ее сейчас будут кормить, предвкушает удовольствие от еды, поэтому выделяет слюну; 2) не является ли психическое слюноотделение рефлексом?

И.П. Павлов проверил гипотезы, и в результате много­численных опытов была подтверждена вторая гипотеза, что позволило ему создать учение об условных рефлексах (на основе широкого обобщения по выработке условного реф­лекса на различные раздражители: свет, звук, запах).

6.7. Виды мышления

Мышление - сложнейшая и многосторонняя психичес­кая деятельность, поэтому выделение его видов осуществ­ляется по разным основаниям.

Во-первых, в зависимости от того, в какой степени мыслительный процесс опирается на восприятие, пред­ставление или понятие, различают три основных вида мышления: предметно-действенное (или наглядно-дей­ственное), наглядно-образное и абстрактное.

Это не только этапы развития мышления, но и разные его формы, присущие взрослому человеку и играющие важную роль в мыслительной деятельности. Можно уско­рить и интенсифицировать прохождение тех или иных эта­пов развития мышления, но нельзя миновать ни один из них без ущерба для психического склада личности в це­лом: предметно-действенное мышление мышление, свя­занное с практическими, непосредственными действия­ми с предметом (для детей раннего возраста мыслить о предметах - значит действовать, манипулировать с ними); наглядно-образное мышление, которое необходимо опи­рается на восприятие или представление (характерно для дошкольников и отчасти для младших школьников); абст­рактное мышление понятиями, лишенными непосред­ственной наглядности, присущей восприятию и представ­лениям (характеризует старших школьников и взрослых людей).

186

Во-вторых, по характеру протекания процесса мышле­ния можно говорить об умозаключительном мышлении, которое проходит ступеньку за ступенькой, и интуитив­ное мышление, где окончательный результат достигается без знания или продумывания промежуточных этапов.

В-третьих, если за основу брать характер результатов мышления, то мы можем иметь репродуктивное мышле­ние (когда мы четко прослеживаем ход мысли другого че­ловека, например доказательство математической теоре­мы в учебнике, прекрасно понимаем ход и логику мысли писателя, ученого, разбираемся в сложнейших современ­ных знаниях и пр.) и творческое мышление (если создаем новые идеи, предметы, оригинальные решения и доказа­тельство).

В-четвертых, мышление разделяется по действенности контроля на критическое и некритическое.

В-пятых, в зависимости от направленности на практи­ку или на теорию можно говорить о теоретическом и прак­тическом мышлении. Различают ум теоретический и ум практический. Особенности того и другого ума блестяще раскрыл Б.М. Теплов в своей работе «Ум полководца». Он писал: «Отличие между этими двумя типами мышления нельзя искать в различиях самих механизмов мышления, в том, что тут действуют „два разных интеллекта". Интел­лект у человека один, и едины основные механизмы мыш­ления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом слу­чае перед умом человека»[[20]](#footnote-21).

Б.М. Теплов показал, что теоретическое и практичес­кое мышление по-разному связаны с практикой. И дело не в том, что одно из них связано с практикой, а другое нет, а в том, что характер этой связи различен. Работа теоретического мышления направлена в основном на на­хождение общих закономерностей и принципов развития, организации и прочих явлений и фактов действительнос­ти. Работа практического мышления в основном направле­на на разрешение частных, конкретных задач любого мас­штаба. Развитой практический ум характеризует огромная работоспособность, соединенная с беспредельной любоз­нательностью, с живым интересом к самым разнообразным

187

областям жизни, у педагога это безграничный инте­рес к детям, к знаниям, людям, обстоятельствам, их ок­ружающим. По меткому выражению А.П. Чехова, чем выше человек по умственному развитию, тем он свободнее, тем большее удовольствие ему доставляет жизнь.

6.8. Качества ума

Индивидуальные различия в мыслительной деятельно­сти людей проявляются в разнообразных качествах мыш­ления. Наиболее существенные из них самостоятельность, широта, глубина, гибкость, быстрота и критичность.

Самостоятельность мышления проявляется в умении че­ловека выдвигать новые идеи, задачи и находить нужные ответы и решения, не прибегая к мнению и частой помо­щи других людей. Самостоятельность мышления всегда счи­талась одним из важнейших измерений личности. Так, Ф.М. Достоевский противопоставляет личность и безлич­ность прежде всего по способности или неспособности са­мостоятельно мыслить. Тот, кто не обладает самостоятель­ным мышлением, ориентируется только на чужие знания, опыт, мнение, а при решении любых вопросов и задач опирается на готовые формулы, шаблонные решения. Ни о каком творчестве при таком мышлении говорить не при­ходится.

Широта ума проявляется в широком кругозоре челове­ка, в активной познавательной деятельности, охватываю­щей самые различные области науки и практики.

С широтой мышления тесно связано такое его качество, как глубина умение проникнуть в сущность сложнейших вопросов, способность увидеть проблему там, где у других людей вопросов не возникает. У людей с таким умом про­является яркая потребность докопаться до причин, источ­ников возникновения явления и событий, умение пред­видеть их дальнейшее развитие (это качество ума - наибо­лее ценная характеристика педагога). Иногда широкое мышление может быть неглубоким, поверхностным. Встре­чаются люди, которые могут порассуждать обо всем, но слушать их неинтересно, так как они в своих рассуждени­ях неоригинальны, банальны.

Раз мышление бывает широким, значит, может быть у кого-то и узким. Это такое мышление, предметом которо­го является преимущественно какая-то небольшая (узкая) часть действительности. Узкое мышление может быть со­держательным

188

и глубоким (мышление «узкого специалис­та»), а может - бедным, мелким, поверхностным.

Гибкость ума выражается в умении быть свободным от принятых шаблонных приемов и способов решения задач любого содержания и уровня, в умении быстро менять свои действия при изменении обстановки, быстро переключать­ся с одного способа решения, поведения на другой, раз­нообразить попытки решения проблемы или задачи и тем самым находить быстрее новые пути их решения.

Важным качеством ума является способность предви­дения. Развитие именно этого качества позволяет челове­ку продуктивно выполнять функцию управления деятель­ностью, особенно если в эту деятельность включено много людей. Б.М. Теплов писал: «„Управлять - значит предви­деть" - говорит старинное изречение. Предвидеть зна­чит сквозь сумрак неизвестности и текучести обстановки разглядеть основной смысл совершающихся событий, уло­вить их главную тенденцию и, исходя из этого, понять, куда они идут. Предвидение это высшая ступень пре­вращения сложного в простое, умения выделить суще­ственное... Предвидение - результат глубокого проникно­вения в обстановку и постижения главного в ней, реша­ющего, того, что определяет ход событий»'.

Простота и ясность мысли, способность превращать «сложное в простое», синтетическая сила ума, глубокий анализ ситуации, проблемы с какой-то определенной точки зрения, в свете определенных идей, гибкость и свобода ума, способность к предвидению и решительность, цель­ность восприятия и сила направленности личности, эмо­циональная насыщенность, богатство речи и упорство этими качествами обладают умные люди.

6.9. Некоторые особенности мышления младших

школьников

Мышление младших школьников неразрывно связа­но с восприятием. Воспринял ученик только отдельные внешние детали и стороны учебного материала или уло­вил самое существенное, основные внутренние зависи­мости все это имеет большое значение для понимания и успешного усвоения, для правильного выполнения за­дания.

189

Приведем пример.

Первоклассникам показали репродукцию картины Успенской «Дети».

Мальчик сидит посреди комнаты на стуле, ноги у него - в тазу с водой, в одной руке он держит куклу и поливает ее водой из кружки. Рядом стоит девочка, с испугом смотрит на брата и прижимает к себе другую куклу, боясь, как видно, что и этой кукле достанется. Убегает испуганная кошка, на которую попа­ли брызги воды.

Листом белой бумаги закрыли таз, куклу и кружку в руках мальчика — теперь не видно, что он делает.

Задание: «Рассмотри внимательно картину. Что можно здесь нарисовать, чтобы восстановить картину полностью». Бумага зак­рывает основное связующее смысловое звено, без которого все изображение выглядит неправдоподобным и нелепым. Восстано­вить это звено, раскрыть смысловую ситуацию, изображенную на картине, — основная задача ребенка.

Часть детей довольно успешно решает эту задачу. Они начи­нают с рассуждений: «Почему испуганно смотрит девочка? По­чему убегает кошка? Испугалась? Чего? Ясно, что кошка испу­галась не девочки, та и сама напуганная. Значит, дело в мальчи­ке. Что же он делает?»

Не все дети придерживаются этой схемы, но какие-то эле­менты ее присутствуют в их рассуждениях.

Ира Р.: «Кошка уходит... Тут лужа, а кошки боятся воды. Мальчик, наверное, льет воду, поэтому здесь лужа, а девочка боится, что мальчик куклу будет мочить».

Валя Г.: «Надо нарисовать, что мальчик стучит. («Почему ты так думаешь?») У него так поставлены руки. Палкой он стучит. Девочка смотрит испуганно — зачем он стучит, еще куклу стук­нет. И кошка испугалась шума».

Эти дети, при разных ответах, уловили главное — зависимость испуга девочки и кошки от поведения мальчика. Они восприни­мают их как единое, нерасторжимое целое.

Дети, которые не владеют навыками рассуждения, не видят взаимозависимости поведения персонажей картины и не могут уловить изображенную смысловую ситуацию. Они начинают про­сто без всякого анализа фантазировать.

Андрей Я.: «Мальчик играет с кошкой в бумажку. («А почему кошка испугалась и убегает?») Он, наверное, играл и как-ни- будь ее спугнул. («А чего испугалась девочка?») Девочка подума­ла, что кошка так испугается, что может умереть».

190

Саша Г.: «Мальчик, наверное, рисует. («А почему кошка убе­гает!») Он бросил сандалии — кошка и побежала. Или он нари­совал собаку — она испугалась».

Некоторые дети вообще не могут сюжетно дополнить картину.

Саша Р.: «Ноги дорисовать надо, руки дорисуем. Сандалий дорисуем, половину кошки дорисуем. Не знаю, что нарисовать еще».

При выполнении этого задания ярко проявляются ин­дивидуальные различия школьников. Одни дети идут к от­вету на вопрос путем логического рассуждения, что дает им возможность постигнуть смысл изображенного и оп­равданно восполнить недостающие элементы. Другие пер­воклассники, не пытаясь рассуждать логически, ярко пред­ставляют происходящее на картине; картина у них как бы оживает, персонажи начинают действовать. При этом воз­никающий у них в голове образ нередко далеко уводит их от содержания картины.

Наиболее успешно справились с заданием те дети, у которых хорошо развито и логическое мышление, и на­глядно-образное.

Некоторые младшие школьники сразу улавливают в учебном материале существенные связи между отдельны­ми элементами, выделяют общее в предметах и явлениях. Другие дети затрудняются анализировать материал, рас­суждать, обобщать по существенному признаку. Особенно ярко индивидуальные особенности мышления школьника проявляются при работе с математическим материалом.

Детям дается пять столбиков цифр и предлагается вы­полнить задание.

Сумма цифр первого столбика равна 55. Быстро найди суммы цифр остальных четырех столбиков:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |

Некоторые учащиеся сразу находят общий принцип построения рядов.

Лена В. (III класс) тут же: «Второй столбик 60. („Поче­му?") Я посмотрела: каждое число следующего столбика на единицу больше, а чисел - пять, значит, 60, 65, 70, 75».

191

Другим ученикам для того, чтобы выявить принцип по­строения вертикального ряда чисел, нужно больше време­ни, нужны определенные упражнения.

Зоя М. выполняла это задание таким образом: подсчи­тала сумму второго вертикального ряда, получила 60, по­том третьего - получила 65; только после этого она почув­ствовала какую-то закономерность в построении рядов. Девочка рассуждает: «Сначала 55, потом - 60, потом 65, везде на пять увеличивается. Значит, в четвертом стол­бике будет 70. Посмотрю (считает). Правильно, 70. Так ведь каждое число следующего столбика больше на единицу. А всех чисел пять. Конечно, каждый столбик больше друго­го на пять. Последний столбик 75».

Некоторые же дети вообще не смогли уловить общих принципов построения рядов чисел и пересчитывали все столбики подряд, ничего не обобщая.

Подобные особенности мышления проявляются и в ра­боте школьников с любым другим учебным материалом.

Третьеклассникам дали по 10 карточек, на каждой из которых был напечатан текст пословицы, и предложили объединить пословицы в группы по основному смыслу, заключенному в них.

Одни ученики успешно справились с заданием:

Волков бояться — в лес «Тут о смелости гово-

не ходить. рится. Смелый человек ни

Смелость города берет.волков, ни врагов не боится».

Дело не медведь — в лес «Это все о лентяях: они

не уйдет. работать не торопятся, а

Семеро одну соломину когда начинают работать,

поднимают. то легкое дело все вместе

делают, а и один мог бы справиться».

Семь раз примерь, один «Делать надо все как

отрежь. следует, подумать снача-

Поспешишь — людей на- ла». смешишь.

Семеро одного не ждут. «Никогда не надо опаз-

Кто встал пораньше, дывать».ушел подальше.

192

И вот как сгруппировали эти же пословицы другие дети:

Волков бояться — в лес «Это все про зверей»,

не ходить.

Дело не медведь — в лес не уйдет.

Семеро одну соломину «Эти пословицы оди-

поднимают. наковые, здесь везде семь

Семь раз примерь, один есть», отрежь.

Семеро одного не ждут.

Мы видим, что одни школьники обобщают пословицы по существенному содержательному признаку, другие - по внешнему, случайному, лежащему на поверхности. Этих детей нужно специально учить обобщению, внимательно следить, какие признаки они «схватывают» при восприя­тии учебного материала.

Необходимо отметить, что у некоторых детей способ­ности к обобщению развиты одинаково они одинаково хорошо или одинаково плохо обобщают любой материал. Другие школьники математический материал обобщают свободно, сразу, при обобщении же нематематического материала испытывают большие трудности. И наоборот, некоторые учащиеся легко и свободно обобщают немате­матический материал, а математический - только после многих тренировочных упражнений. Поэтому, чтобы су­дить об особенностях мышления ребенка, необходимо про­анализировать выполнение им (и неоднократное!) зада­ний из разных областей знания.

Усвоение любого учебного предмета во многом зависит от того, как развита у ребенка способность к обобщению материала. Может ли он выделять общее в разном и на этой основе познавать главное, скрытое за разнообразием внешних проявлений и несущественных признаков, мо­жет ли выделять существенные общие свойства объектов, т.е. такие свойства, без которых предмет не может суще­ствовать как таковой?

Задача школы сформировать такое важное для мыш­ления свойство, как способность к обобщению у всех де­тей на материале всех учебных предметов и на самом вы­соком уровне.

193

Вопросы и задания

1. Что общего и различного между мышлением и восприяти­ем как познавательными процессами?
2. Что такое «понятие» и как оно связано со словом?
3. Почему мышление называют обобщенным познанием мира?
4. Объясните свое понимание опосредованности как харак­теристики мышления.
5. Как вы понимаете взаимосвязь мышления с другими по­знавательными процессами?
6. Как вы считаете, какие качества ума необходимы для ре­шения нестандартных проблем, нахождения выхода из неорди­нарных ситуаций, отгадывания загадок, шарад, решений крос­свордов?
7. Решите представленный ниже кроссворд. Не торопитесь смотреть ответы.

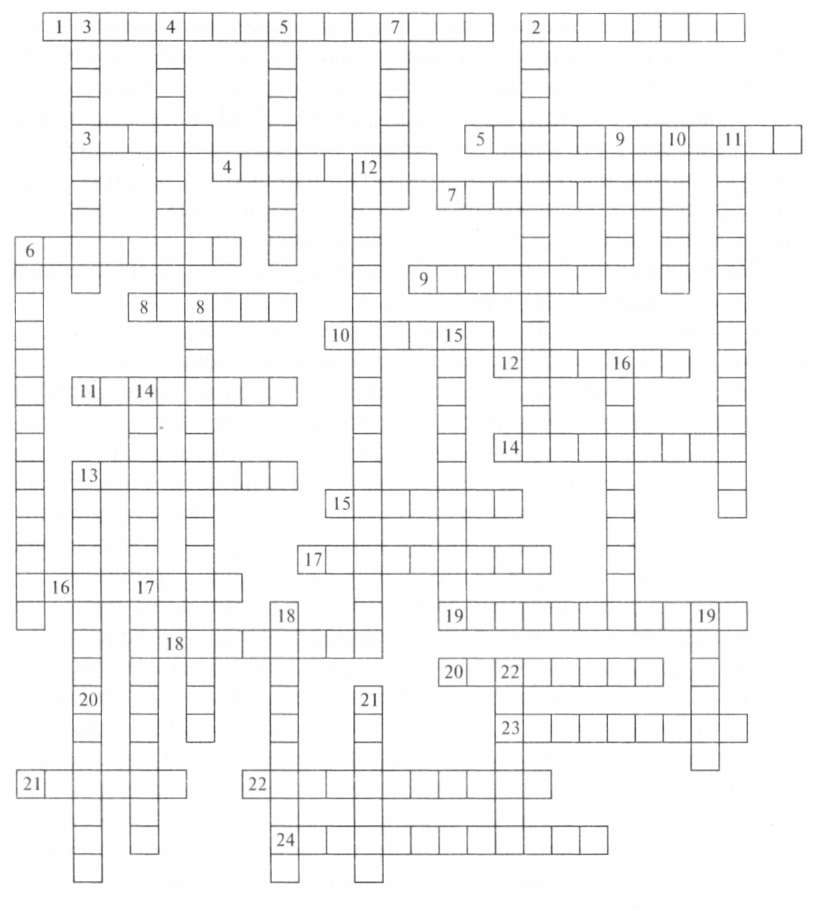
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КРОССВОРД

По горизонтали: 1. Неповторимость, своеобразие психики и личности человека. 2. Тонкий наблюдатель, знаток человеческой психологии. 3. Прошлое. 4. Отражение свойств предметов объек­тивного мира в результате их воздействия на органы чувств. 5. Ра­бота детского психолога по предупреждению возможного небла­гополучия в психическом и личностном развитии ребенка. 6. Со­средоточение восприятия, мысли на чем-либо. 7. Побуждения, вызывающие активность личности и определяющие ее направ­ленность. 8. «Взаимный разговор, общительная речь между людь­ми, словесное их общение, размен чувств и мыслей на словах» (В.И. Даль). 9. Тот, ради кого осуществляет свою деятельность дет­ский практический психолог. 10. Сохранение и воспроизведение в сознании человека прежних впечатлений, знаний, опыта. 11. Классическая форма речевого общения, при которой выска­зывания собеседников сменяют друг друга. 12. Временное осво­бождение от работы для отдыха, субъективно воспринимаемое как очень короткое. 13. Крайняя степень приверженности какой- либо идее или делу, основанной на слепой вере в правильности своих суждений и действий. 14. Один из наиболее крупных отечественных детских психологов. 15. Период, ступень в разви­тии ребенка. 16. Сопереживание другому человеку. 17. Развитие психики человека в течение его жизни. 18. Совокупность всех психических, духовных свойств человека, проявляющаяся в его поведении. 19. Склонность человека к переживанию тревоги. 20. Человек, достигший такого уровня психического развития,

194

который делает его способным управлять своим поведением и де­ятельностью, быть независимым в своих суждениях и отноше­ниях. 21. Период (иногда очень бурный) перехода от одного эта­па возрастного развития ребенка к другому. 22. Надобность, нужда в чем-нибудь, требующая удовлетворения. 23. Использование на­учных данных, изобретений, открытий в практике. 24. Примене­ние практическим психологом стандартизованных вопросов и задач, имеющих определенную шкалу значений.

По вертикали: 2. Психологическое исследование человека в целях выявления уровня развития и индивидуальных особенно­стей его психики. 3. Внутреннее, душевное, эмоциональное со­стояние человека. 4. Психический процесс, заключающийся в со­здании новых образов, новых понятий на основе восприятий и представлений, полученных в прошлом опыте. 5. Готовность бес­корыстно действовать на пользу другим, не считаясь со своими интересами. 6. Взаимная поддержка в деятельности, совместная работа. 7. Притягательная сила, очарование. 8. Стремление чело­века к возможно более полному выявлению и развитию своих личных возможностей. 9. Одно из вновь создающихся привилеги­рованных средних учебных заведений. 10. Чернильное пятно на бумаге. 11. Превращение форм внешней предметной деятельно­сти, перенесенных во внутренний план, в психические процес­сы. 12. Умение подмечать существенные, в том числе и мало­заметные, особенности предметов и явлений. 13. Медлительный, невозмутимый человек с устойчивыми стремлениями и более или менее постоянным настроением, со слабым внешним выра­жением душевных состояний. 14. Один из известных отечествен­ных психологов, основатель Ленинградской психологической школы. 15. Индивидуальные особенности человека, которые выра­жаются в скорости возникновения, глубине и силе возникнове­ния, глубине и силе проявления чувств, в быстроте движений, обшей подвижности. 16. Тот, который работает вместе с кем-ни- будь. 17. Учение о числах, обозначаемых цифрами, и о действи­ях над ними. 18. Постоянное влечение, расположение к чему-ни- будь. 19. Всякое колючее растение, а также отдельная колючка (стар.). 20. Комната, необходимая для работы практического пси­холога, но не всегда ему предоставляемая. 21. Чувство нравствен­ной ответственности за свое поведение перед окружающими людьми.



Ответы: По горизонтали: 1. Индивидуальность. 2. Психолог. 3. Ретро. 4. Ощущение. 5. Профилактика. 6. Внимание. 7. Мотива­ция. 8. Беседа. 9. Ребенок. 10. Память. 11. Диалог. 12. Отпуск. 13. Фа­натизм. 14. Запорожец. 15. Возраст. 16. Эмпатия. 17. Онтогенез. 18. Характер. 19. Тревожность. 20. Личность. 21. Кризис. 22. Потреб­ность. 23. Внедрение. 24. Тестирование. По вертикали: 2. Психоди­агностика. 3. Настроение. 4. Воображение. 5. Альтруизм. 6. Взаимо­действие. 7. Обаяние. 8. Самоактуализация. 9. Лицей. 10. Клякса. 11. Интериоризация. 12. Наблюдательность. 13. Флегматик. Н.Ана­ньев. 15. Темперамент. 16. Сотрудник. 17. Арифметика. 18. Склон­ность. 19. Тернии. 20. Кабинет. 21. Совесть. 22. Чувства.

РазделIII. ЧУВСТВА И ВОЛЯ

Эмоции и воля - это эмоциональный и волевой компо­ненты любых психических процессов. Так, при решении какой-либо проблемы процесс мышления включает в себя наше отношение к проблеме (эмоция), наши цель и уси­лие разрешить ее (воля).

Тем а 1 ЭМОЦИИ И ЧУВСТВА

Общая характеристика эмоций и чувств.

Эмоциональные состояния и высшие чувства.

Физиологические основы и внешнее выражение

эмоций и чувств.

Особенности эмоциональной сферы младших

школьников.

1. 1. Общая характеристика эмоций и чувств

На отдельные факты и явления, на все, что нас окружа­ет, мы реагируем не бесстрастно, а относимся ко всему определенным образом. Радость, печаль, гнев, грусть, страх, удивление все это разнообразные эмоции, выражающие наше отношение к действительности. Даже отдельные ощу­щения - цвет, вкус, запах - не бывают для нас безразлич­ными. Ощущая, мы испытываем удовольствие или неудо­вольствие. Все мы в различные моменты своей жизни то радуемся, то огорчаемся, то негодуем или восхищаемся, кого-то любим, кого-то ненавидим и пр. К.Д. Ушинский подчеркивал: «Ничто - ни слова, ни мысли, ни даже по­ступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования... В мыс­лях наших мы можем сами себя обманывать, но чувствования

197

наши скажут нам, что мы такое: не то, чем бы мы хотели быть, но то, что мы такое на самом деле»[[21]](#footnote-22).

Термин «эмоция» (от лат.emovere - потрясаю, волную) означает неравнодушное отношение к различным событи­ям и ситуациям в жизни.

Понятия «эмоции» и «чувства» нередко употребляют как синонимы, хотя они и отличаются друг от друга. Эмоции более простое, непосредственное переживание в данный момент. Говорят о разных эмоциональных состояниях че­ловека в различных ситуациях. Чувство более сложное, постоянное, устоявшееся эмоциональное отношение че­ловека. Чувства выражаются в эмоциях, но они всегда пред­метны, т.е. мы испытываем чувства к чему-то или кому- то, имеющим для нас постоянную мотивационную зна­чимость. Чувства и эмоции это переживаемые человеком отношения к миру и к самому себе. Такие отношения прида­ют эмоциональную окраску всему, что человек делает или воспринимает, о чем он думает.

Эмоции не возникают сами собой, без причины, их истоки в потребностях человека, как простейших, орга­нических, так и социальных. Эмоции формируются в ходе человеческой деятельности, направленной на удовлетво­рение его потребностей.

Чувства человека отличаются большим разнообразием качеств, свойств и оттенков. Одной из особенностей чувств является их полярность или противоположность: радость грусть, любовь - ненависть, удовольствие страдание, страх - смелость, благодарность - неблагодарность и т.п. Эта полярность дает основание для деления чувств на положи­тельные и отрицательные. Если наши потребности удов­летворяются, то это вызывает у нас положительные эмо­ции; то, что препятствует удовлетворению потребностей, вызывает у нас отрицательные эмоции. Таким образом, положительные эмоции - это приятные для человека чув­ства, отрицательные - неприятные.

Но некоторые переживания настолько сложны, много­гранны, что трудно понять, относятся они к приятным или неприятным, например, у А.С. Пушкина: «Мне грустно и легко, печаль моя светла». В таких случаях говорят о двой­ственности чувств. Так, один и тот же человек может од­новременно любить и ненавидеть, если испытывает чув­ство ревности.

198

Перед реальной или мнимой опасностью у человека воз­никает состояние напряжения.Проявляется оно в особой переключаемое™ внимания, в скованности движений. Пе­реход от состояния напряжения к его разрешению при­ятен. Эту особенность чувств используют в литературе, те­атре, кино: события показывают так, чтобы вызвать все более нарастающее напряжение у зрителей или читателей. Тогда развязка событий приводит к возникновению силь­ных положительных эмоциональных состояний.

При ожидании какого-либо значимого события чело­век переживает возбуждение. Первый выход на сцену, сви­дание с дорогим нам человеком, ожидание ребенком Деда Мороза с подарками и пр. вызывают это чувство.

Эмоциональный шок - своеобразное потрясение, выра­жается часто в кратковременной дезорганизации поведе­ния. Например, неожиданно обрадованный человек как бы «теряется», не знает, что сделать. Особенно ярко это про­является при внезапном испуге, вспышке гнева и пр.

Стенические и астенические эмоции различаются тем, что вызывают активное или пассивное состояние, повы­шают или угнетают жизнедеятельность человека. Стени­ческие (от греческого слова «стенос» - сила) эмоции вы­зывают подъем сил, возбуждение, бодрость, напряжение. Астенические (от греч. «астенос» - слабость, бессилие) уменьшают активность, энергию человека: это тоска, пе­чаль, уныние, подавленность. Однако одни и те же чув­ства в зависимости от индивидуальных особенностей че­ловека могут проявляться как в стенической, так и асте­нической форме. Например, одного человека страх парализует, другого делает находчивым, быстрым; радость у одного бурная, возбуждающая энергию, у другого - ти­хая, расслабляющая.

Чувства человека выполняют в жизни различные функ­ции: оценивающую положительные и отрицательные эмо­ции показывают, как человек относится к чему-либо и оценивает это (недовольство, стыд и др. содержат те или иные оценки); побуждающую - чувства могут побуждать человека к действию, а могут препятствовать этому; на­правление внимания то, что возбуждает наши чувства, мы воспринимаем более ясно и точно.

Люди существенно отличаются друг от друга эмоцио­нальным развитием. Основные различия в эмоциональной сфере людей определяются следующим: 1) на что направ­лены чувства и какое отношение они выражают. Гнев мо­жет быть благороден, а радость презренна в зависимости

199

от того, на кого и на что они направлены; 2) каковы лег­кость возникновения и сила протекания эмоциональных состояний. Например, В. Солоухин: «Назвать остров или пролив именем любимой женщины и взять женщину, не поинтересовавшись, как ее зовут. Посвятить женщине по­эму и дать ей рубль. Преодолевать ради нее тысячеверст­ные расстояния - и не проводить до троллейбусной оста­новки»; 3) устойчивость и глубина чувства. Так, любовь от­личается от увлечения прежде всего не интенсивностью чувства, а его глубиной, т.е. как глубоко в личность про­никает это чувство, заполняет ли все сферы психической деятельности Человека. О. Бальзак писал: «Любят сильнее или же слабее в зависимости от большего или меньшего числа струн, затрагиваемых у нас в сердце», или К. Паус­товский: «... у любви тысячи аспектов, и в каждом из них свой свет, своя печаль, свое счастье и свое благоухание».

Эмоциональная сфера прошла длительный путь раз­вития - от примитивной чувственной реакции у живот­ных к высшим чувствам человека. У животных эмоции ярость, страх, удовольствие находятся в теснейшей свя­зи с их интенсивной деятельностью, с удовлетворением органических (естественных) потребностей (самосохра­нения, питания, размножения). И у человека эти эмоции возникают как непосредственная реакция на предметы и явления окружающего мира при удовлетворении или не­удовлетворении органических потребностей в еде, жили­ще, одежде, половых потребностей, потребности во сне и пр. Однако социальный образ жизни человека, особен­ности его деятельности, специфические человеческие формы сотрудничества и отношений человека к человеку перестроили и усложнили его эмоциональную сферу, со­здали основу для формирования специфически челове­ческих чувств. Новые эмоции и чувства возникают у че­ловека в связи с появлением новых потребностей. Куль­турные или социальные потребности постепенно порождают сложнейший мир специфических человечес­ких чувств, прежде всего чувств человека к человеку и другим людям.

Значение эмоций в психической деятельности челове­ка и становлении его личности огромно. Они обогащают психику человека, яркость и разнообразие чувств делают его более интересным и для окружающих, и для самого себя. Богатство собственных переживаний помогает более глубоко и тонко понять происходящее, будь то произведения искусства - стихи,

200

музыка, театр, или переживания других людей, или события, происходящие в мире.

Чувства оказывают различное влияние на деятельность. Хорошее настроение усиливает желание работать, при большой радости, кажется, можно горы сдвинуть. При рав­нодушии, безразличии ко всему человек вряд ли способен ставить и решать жизненно важные задачи. Колоссально значение эмоций и чувств в учебной деятельности. Если ребенок испытывает на уроке приятные чувства ему ин­тересно, не страшно, он увлечен предметом познания, он будет хорошо учиться; если ребенку на уроке скучно или у него возникает чувство страха из-за возможной ошибки, он не уверен в себе и пр., проблем в его учебной деятель­ности будет много.

Л.C. Выготский писал: «Хотим ли мы достигнуть луч­шего запоминания со стороны учеников или более успеш­ной работы мысли все равно мы должны позаботиться о том, чтобы и та и другая деятельность стимулировалась эмоционально. Опыт и исследование показали, что эмо­ционально окрашенный факт запоминается крепче и проч­нее, чем безразличный...

Прежде чем сообщать то или иное знание, учитель дол­жен вызвать соответствующую эмоцию ученика и позабо­титься о том, чтобы эта эмоция связалась с новым знани­ем. Только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика. Все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру»[[22]](#footnote-23).

1.2. Эмоциональные состояния и высшие чувства

Эмоциональные состояния. Различные эмоции окрашива­ют наше поведение и наши отношения, создавая более или менее продолжительные, иногда устойчивые переживания. Иными словами, мы всегда находимся в каком-либо эмо­циональном состоянии: жизнерадостном, оптимистичном, грустном, печальном, подавленном, мрачном и пр. Выде­ляют несколько видов таких состояний.

Настроение - длительное, слабо выраженное эмоцио­нальное состояние. Настроение может длиться очень дол­го неделями, месяцами. У каждого человека есть так называемый общий, характерный именно для него тон обычного настроения. Про одного говорят: «Жизнерадостный человек»,

201

хотя и он может быть иногда в печальном или подавленном настроении, другого воспринимают как мрачного, недовольного, хотя иногда он может быть и радостным, и оживленным. Речь идет о решительном пре­обладании у данного человека того или иного настрое­ния. Раскрывая суть настроения, С.Л. Рубинштейн пока­зывал его отличие от других эмоциональных образова­ний: «Эмоции, чувства связаны с каким-нибудь объектом и направлены на него: мы радуемся чему-то, огорчаемся чем-то, тревожимся из-за чего-то; но когда у человека радостное настроение, он не просто рад чему-то, а ему радостно иногда, особенно в молодости, так, что все на свете представляется радостным и прекрасным. Настрое­ние не предметно, а личностно, - это, во-первых, и, во- вторых, - оно не специальное переживание, приурочен­ное к какому-то частному событию, а разлитое общее со­стояние». И хотя настроение всегда имеет причину, мы часто не можем объяснить, почему у нас то или иное настроение, потому что в силу «беспредметности» настро­ения не всегда осознаем причину его возникновения. Вспомним К. Бальмонта:

Отчего мне так душно? Отчего мне так скучно? Я совсем остываю к мечте. Дни мои равномерны, Жизнь моя однозвучна, Я застыл на последней черте...

У разных людей настроение по-разному выражается в поведении, но почти у всех оно так или иначе проявляет­ся внешне. Мы никому не докладываем о своем настрое­нии. Но взгляд, слово, интонация, движение, мимика, наклон головы - и все ясно. Своим поведением мы не только демонстрируем настроение, но и передаем его другим людям. По существу, от настроения каждого человека во многом зависит настроение окружающих. Человек с ус­тойчивым мрачным настроением распространяет свое эмо­циональное состояние на людей, с которыми находится во взаимодействии. Например, Беликов - герой рассказа А.П. Чехова «Человек в футляре»: «Действительность раз­дражала его, пугала, держала в постоянной тревоге: на педагогических советах он просто угнетал нас своею осто­рожностью, мнительностью...

202

Своими вздохами, нытьем, своими темными очками на бледном, маленьком лице он давил нас всех, и мы уступали...»

Однако и постоянная бурная жизнерадостность также угнетающе действует на окружающих, утомляя их и часто вызывая раздражение. Особенно тогда, когда оптимизм одного не соответствует настроению других. Помните, у В.В. Маяковского: «Тот, кто постоянно ясен, тот, помоему, просто глуп»?

Важен не только характер эмоционального состояния и его проявление, но и соответствие этого состояния общей ситуации, а также мера (степень) его проявления в пове­дении. Уметь управлять своим настроением - это особен­ность волевой регуляции и культурного развития личнос­ти. Так, на Востоке существует традиция не обнаруживать не только плохое настроение, но и горе, печаль. Эта тра­диция предписывает во всех случаях сохранять приветли­вое выражение лица, чтобы не обременять других людей своими заботами и переживаниями.

Сами настроения и их глубина у каждого человека раз­личны, но всегда тесно связаны с тем, как складываются его отношения с окружающими людьми и с ходом соб­ственной деятельности. Мы иногда не придаем должного значения словам, сказанным в минуту раздражения, уста­лости или просто походя в автобусной толкучке, в оче­реди в магазине, на работе... и тем самым портим настро­ение и другим и себе. Ведь сила слова беспредельна. Вспом­ним русское «здравствуйте». Попробуйте произнести его не скоропалительно, не как бездумное «здрасьте», а мед­ленно, с чувством: «Здрав-ствуй-те!» и посмотрите при этом в глаза тому, кого вы приветствуете, улыбнитесь ему. Поверьте, и у вас и у него целый день будет хорошее на­строение. Ведь дело не только в словах, но и в тоне, каким эти слова произносятся, в точном смысле, кото­рый этими словами выражается.

Аффекты - эмоциональные состояния, противополож­ные настроению. Аффекты бурные, кратковременные эмоциональные вспышки, которые захватывают всю лич­ность человека. Это может быть сильный гнев, страх, ра­дость и т.п. Человек как бы теряет самоконтроль, теряет власть над собой, весь отдается переживанию, не контро­лирует свои действия. Аффект возникает большей частью внезапно, продолжается иногда всего несколько минут, но оставляет после себя в некоторых случаях ***длительный***

203

след в виде общего нервного потрясения. Аффективное состояние всегда имеет какое-то завершение. Например, результатом сильнейшего аффекта явилось убийство ца­рем Иваном Грозным своего сына.

Появление аффекта связано с возникновением в коре мозга сильного очага возбуждения, в результате чего про­исходит ослабление тормозных процессов и кора теряет возможность контроля.

Во время аффекта отмечается яркость внешних прояв­лений. Описание аффективных состояний человека весьма широко представлено в художественной литературе. На­пример, М.Ю.Лермонтов показывает состояние Мцыри, который бежал из монастыря на родину и заблудился в лесу:

Тогда на землю я упал; И в иступлении рыдал; И грыз сырую грудь земли, И слезы, слезы потекли В нее горячею росой...

Можно ли регулировать состояние аффекта, преодолеть его? Важно не доводить себя до такого состояния, прояв­лять выдержку и самообладание. Порой люди попадают во власть аффекта из-за своеобразной безответственности и ощущения безнаказанности. Например, человек дома раз­решает себе быть аффективным, слишком вспыльчивым, а на работе «держит себя в руках» и наоборот. Значит, может сдержаться, когда считает необходимым. Важно научиться властвовать собой. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что воп­рос должен ставиться не так: преодолевайте уже овладев­ший вами аффект, и вы не допустите безответственного аффективного поступка; а скорее так: не давайте зародив­шемуся аффекту прорваться в сферу действия, и вы пре­одолеете свой аффект, снимете с нарождающегося в вас эмоционального состояния его аффективный характер.

Главное в предупреждении аффективного состояния - чувство ответственности перед собой и перед окружаю­щими людьми.

Страсть самое сильное и яркое эмоциональное со­стояние человека. В отличие от аффекта это стойкое, все­охватывающее чувство, которое вызывает стремление к активной деятельности для своего удовлетворения. Вели­кая страсть рождает великую энергию. Страсть не являетсяпросто вспышкой,

204

она всегда выражается в сосредоточен­ности, собранности мыслей и сил, их направленности на единую цель предмет страсти. Поэтому так важно, на что страсть направляется. И.П. Павлов писал, обращаясь к мо­лодежи: «Большого напряжения и великой страсти требу­ет наука от человека. Будьте страстны в своих исканиях».

Страсть представляет собой единство эмоциональных и волевых моментов. Однако страсть своеобразно сочета­ет в себе активность и пассивность человека. Она захва­тывает человека, он находится во власти своей страсти, не может освободиться от нее. Страсть - большая сила, она может быть пагубной и даже роковой. Вспомним по­весть А.И. Куприна «Гранатовый браслет»: «Желтков пи­сал так: „Я не виноват, Вера Николаевна, что Богу было угодно послать мне, как громадное счастье, любовь к Вам. Случилось так, что меня не интересует в жизни ничто: ни политика, ни наука, ни философия, ни забота о бу­дущем счастье людей - для меня вся жизнь заключается только в Вас. Я бесконечно благодарен Вам только за то, что Вы существуете. Я проверял себя это не болезнь, не маниакальная идея это любовь, которою богу было угод­но за что-то меня вознаградить... каждое мгновение дня заполнено Вами, мыслью о Вас, мечтами о Вас... сладким бредом"».

Страсть может быть и позитивной, великой. Ничто зна­чительное на свете еще никогда не совершалось без вели­кой страсти ив науке, и в труде, спорте, искусстве, литературе, в жизни.

Стресс (от англ. словаstress напряжение) - эмоцио­нальное состояние, возникающее при опасности, боль­ших физических, психических перегрузках, т.е. в необыч­но трудной ситуации. Переживается оно с большой внут­ренней напряженностью. Часто такие переживания возникают при необходимости принять быстрые и ответ­ственные решения и пр. Экстремальные жизненные пере­живания - обиды, угрозы, разочарования, измены, нео­жиданная опасность, катастрофы требуют от человека мобилизации его нервно-психических сил. Переживание этих ситуаций вызывает острую форму эмоционального состояния, т.е. стресс.

Умеренный стресс может быть даже полезным, напри­мер, у спортсменов перед ответственными соревнования­ми, у артистов перед премьерой, у студентов перед экза­менами. Стресс полезен тогда, когда он дает человеку силу

205

и смелость, когда же он вызывает неприятные чувства, слишком сильное нервное напряжение, тогда он оказыва­ет вредное воздействие на психику и психическое здоро­вье человека. Чаще всего понятие «стресс» употребляется в его негативном значении.

Высшие чувства присущи только человеку. Они тесно связаны с его личностью, с отношением к жизни, к лю­дям, с убеждениями и взглядами. Выделяют три вида та­ких чувств: нравственные, интеллектуальные и эстети­ческие. Ценность этих чувств зависит от их содержания, от того, какое отношение и к какому объекту они испытываются.

Нравственные чувства в форме переживаний выража­ют отношение человека к людям, к обществу, к своим обязанностям, к самому себе. Человеколюбие является ос­новной ценностью нравственных чувств. Не случайно Б.Л. Пастернак писал: «Нарушитель любви к ближнему пер­вым из людей предает самого себя».

Нравственные чувства развиваются с раннего детства в процессе усвоения нравственных норм, принятых в обще­стве. Человек научается (или не научается) не только от­личать хорошее от плохого, но в связи с хорошим или плохим он начинает переживать различные чувства, у него постепенно вырабатываются принципы собственного нрав­ственного поведения и нормы нравственного убеждения. Все, что для нас является нравственным, вызывает у нас положительные чувства, а то, что безнравственно отри­цательные.

К числу нравственных чувств относятся: любовь, това­рищество, патриотизм, чувство долга, чести, дружба, стыд, муки совести, ненависть, трусость, жадность, зависть, злорадство, стыд, чувства симпатии, антипатии, привя­занности, уважения, презрения, признательности и др.

С.Л. Рубинштейн писал: «Моральное отношение к че­ловеку - это любовное отношение к нему... Лишь через свое отношение к другому человеку человек существует как человек».

Каждое из нравственных чувств - сложнейшее един­ство переживаний и размышлений. Вот, например, как тонко определял М. Пришвин чувство совести: если су­дить самого себя, то всегда будешь судить с пристрастием: или больше в сторону вины, или в сторону оправдания. Это неизбежное колебание в ту или иную сторону называ­ется совестью.

206

Интеллектуальные чувства возникают в процессе ум­ственной деятельности и связаны с познавательными про­цессами и творчеством. Интеллектуальные чувства могут быть очень сильными. Жажда знаний и нового могут стать страстью, а радость открытия подняться до уровня аф­фекта. Вообще возникновение проблемы, поиски ее реше­ния вызывают те или иные чувства. Интеллектуальными чувствами являются: жажда знаний, желание нового, лю­бознательность, радость открытия, чувство удивления, сомнения, уверенности в суждениях и пр. Эти чувства ак­тивизируют психические процессы, делая их более быст­рыми и интенсивными.

К интеллектуальным чувствам относят также чувство комического, юмор, иронию, сарказм.

В чувстве юмора проявляется беззлобно-насмешливое отношение к чему-нибудь или к кому-нибудь. Например, из сочинений Козьмы Пруткова: «Некоторые образцом непостоянства выставляют мужчину, другие женщину; но всякий умный и наблюдательный петербуржец никогда не согласится ни с теми, ни с другими; ибо всего более пере­менчивее петербургская атмосфера!»[[23]](#footnote-24)

В юморе смех сочетается с симпатией к тому, на что он направлен. СЛ. Рубинштейн отмечал, что юмор относится к миру, как к любимому существу, над смешными сторо­нами и милыми маленькими слабостями которого прият­но посмеяться, чтобы почувствовать особенно остро его бесспорные достоинства.

Чувством юмора чаще всего обладают добродушные люди, тонко чувствующие как прекрасное в жизни и в людях, так и те или иные их безобидные недостатки и слабости.

Чувство иронии это тонкая насмешка, выраженная в скрытой форме, остро критическое отношение к миру, людям, самому себе. Ирония не щадит никого и ничего. Ее цель совершенствование действительности. Человек с позиции своих идеальных представлений о людях и мире стремится критически воздействовать на окружа­ющую действительность. Ирония никогда не бывает ме­лочной, злобной, она высмеивает существующее во имя лучшего. Например, в басне И.А. Крылова «Стрекоза и Муравей»: «Ты все пела? Это - дело» иронически го­ворит Муравей Стрекозе, считая в действительности пение бездельем.

207

Или из Роберта Бернса:

Склонясь у гробового входа,

О смерть! - воскликнула природа, Когда удастся мне опять Такого олуха создать!

Эпитафия Вильяму Грэхему, эсквайру (пер. С. Маршака)

Сарказм - это язвительная насмешка, гневная иро­ния. Цинизмиздевка, насмешка, основанные на чувстве озлобленности мелкого человека против всего, что луч­ше и выше его. «Цинизм опасен прежде потому, что он возводит злобу в добродетель», - писал А. Моруа. Люди с чувством цинизма способны не созидать, а разрушать, не уважать, а унижать окружающих людей, а главное, они ни за что не чувствуют собственной ответственнос­ти.

Чувство комического заключается в том, что мы неожи­данно обнаруживаем резкое несоответствие между тем, что собою представляет в действительности какое-либо жизнен­ное явление, и тем, за что оно себя выдает, на что претен­дует. Смешными являются любые несообразности: несоот­ветствие цели и средств, выбранных для ее достижения, дей­ствий и результатов и пр. Смешно, когда человек, выдающий себя за знатока какого-либо дела, предмета, не имеет о нем никакого представления. Вспомним комедию Н.В. Гоголя «Ревизор», в которой Хлестакова принимают за высокого правительственного чиновника, - перед ним лебезят, дают ему взятки, почтительно слушают, а он оказывается нич­тожным чинушей и вралем.

Эстетические чувства проявляются при восприятии и создании человеком прекрасного, это любовь к красоте. Их источником являются природа, произведения искусст­ва, люди. М. Горький говорил: «Я не знаю ничего лучше, сложнее, интереснее человека. Он все».

Эстетические чувства проявляются в художественных оценках и вкусах, которые зависят от эстетических пред­почтений: одним нравится легкая, другим - серьезная му­зыка и пр. Развитое эстетическое чувство позволяет по­знать эстетическое качество произведений искусства и ок­ружающего мира, природы и людей их красоту, испытать эстетическое чувство прекрасного.

208

1.3. Физиологические основы и внешнее выражение

эмоций и чувств

Физиология эмоций. Как и все психические процессы, эмоциональные состояния являются результатом деятель­ности мозга. Переживание человеком чувств обеспечива­ется совместной деятельностью коры и подкорковых цен­тров: возникший в коре больших полушарий головного мозга процесс возбуждения (при восприятии человеком какого-то объекта как приятного или неприятного) рас­пространяется на подкорку, где находятся различные цен­тры физиологической деятельности организма - дыхатель­ный, сердечно-сосудистый и др. Возбуждение подкорко­вых центров вызывает усиление деятельности некоторых внутренних органов. По опыту мы знаем, что сильные эмоции связаны с целым рядом физиологических изме­нений. Изменения происходят в сердечной деятельности и состоянии кровеносных сосудов - при сильном испуге человек бледнеет, при смущении часто краснеет, от сты­да «вспыхивает»; в дыхательной системе - дыхание уско­ряется или замедляется, при испуге прерывается; в сис­теме пищеварения - при неприятных тревожных эмоциях у человека нередко появляется тяжесть в желудке (навер­няка многие из вас хоть раз испытали такое ощущение перед сдачей сложного экзамена); изменения происходят и в железах внешней секреции - усиление потоотделения при некоторых состояниях эмоционального возбуждения (например, холодный пот от страха), усиление деятель­ности слезных желез (плач при горе, а иногда и при силь­ной радости).

В подкорковых областях находятся центры, управляю­щие вегетативной нервной системой, с которой тесно свя­заны эмоциональные переживания.

Ведущую же роль в эмоциях и особенно в чувствах вы­полняет кора больших полушарий головного мозга. Имен­но она регулирует силу и устойчивость чувств. И.П. Пав­лов считал, что физиологической основой многих чувств являются нарушения в деятельности сложившегося дина­мического стереотипа, он писал: «Мне кажется, что часто тяжелые чувства при изменении обычного образа жизни, при прекращении привычных занятий, при потере близ­ких людей, не говоря уже об умственных кризисах и ломке верований, имеют свое физиологическое основание в зна­чительной степени именно в изменении, в нарушении

209

старого динамического стереотипа и в трудности установ­-

ки нового».

Внешнее выражение эмоций. Изменения, возникающие при сильных эмоциях во всем организме, захватывают си­стему мышц лица и всего тела и проявляются в так назы­ваемых выразительных движениях. Эти движения делают переживания более яркими и более доступными восприя­тию и пониманию другими людьми. Чувства одного чело­века посредством выразительных движений передаются другому, вызывая у него сочувствие. Что же это за движе­ния?

Мимика выразительные движения лица: улыбка, го­рестный взгляд, нахмуренные или поднятые в удивлении брови и пр. (рис. 12).



Рис. 12. Мимика ребенка

Пантомимика выразительные движения всего тела (поза, жесты, наклон головы и др.), вокальная мимика выражение эмоций в интонации и тембре голоса. Интона­ция придает слову тот живой оттенок смысла, то конкрет­ное значение, которые хочет выразить говорящий. Напри­мер, слово «снег» может быть произнесено с оттенком ра­дости: «Снег!» (наконец-то кончилась осенняя слякоть, скоро можно стать на лыжи!) или с оттенком огорчения: «Снег!» (т.е. наступила долгая зима). Интонация, как вы знаете, бывает вопросительная, восклицательная, пове­ствовательная, ироническая, торжественная, гневная, огорчительная и пр.

В повседневной жизни мы постоянно по тончайшим изменениям в выражении лица, в жестах, в позах, инто­нациях и т.д. чувствуем малейшие сдвиги в эмоциональ­ном состоянии, в настроении окружающих нас людей, особенно близких нам.

Выразительные движения человека часто воспроизво­дят те действия, которые были когда-то целесообразны в инстинктивной деятельности наших животных предков. На­пример, расширенные ноздри, оскаленные зубы и сжатые

210

кулаки во время сильного гнева когда-то были целесооб­разны, извещая о начале борьбы того, кто привел в гнев нашего предка. Но выразительные движения человека лишь частично объясняются этим, они в процессе истории раз­вития человека, потеряли свою прежнюю связь с инстин­ктами, стали выполнять новую, социально обусловленную функцию общения. Выработался своеобразный «вырази­тельный язык». Особенно он развит у актеров, которым приходится не столько выражать собственные чувства, сколько изображать их выразительными движениями.

Произведения искусства (музыка, живопись, скульп­тура, поэзия) это тоже внешнее выражение чувств их создателей поэтов, художников, композиторов, кото­рые вызывают у людей ответные эмоции и чувства.

Приведем в качестве примера схему наблюдений за вне­шними проявлениями эмоций у взрослых людей[[24]](#footnote-25) (табл. 3).

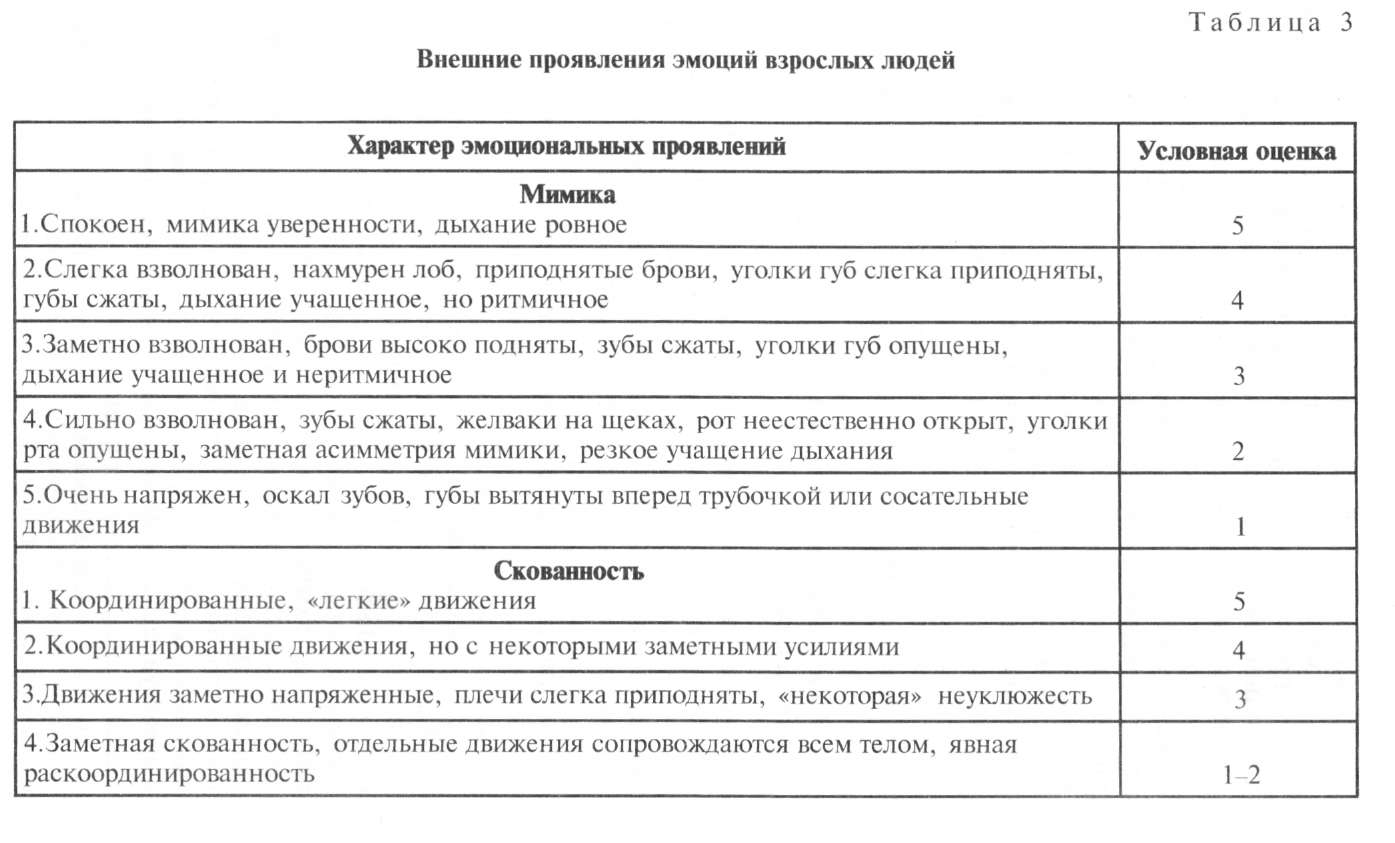
1.4. Особенности эмоциональной сферы младших

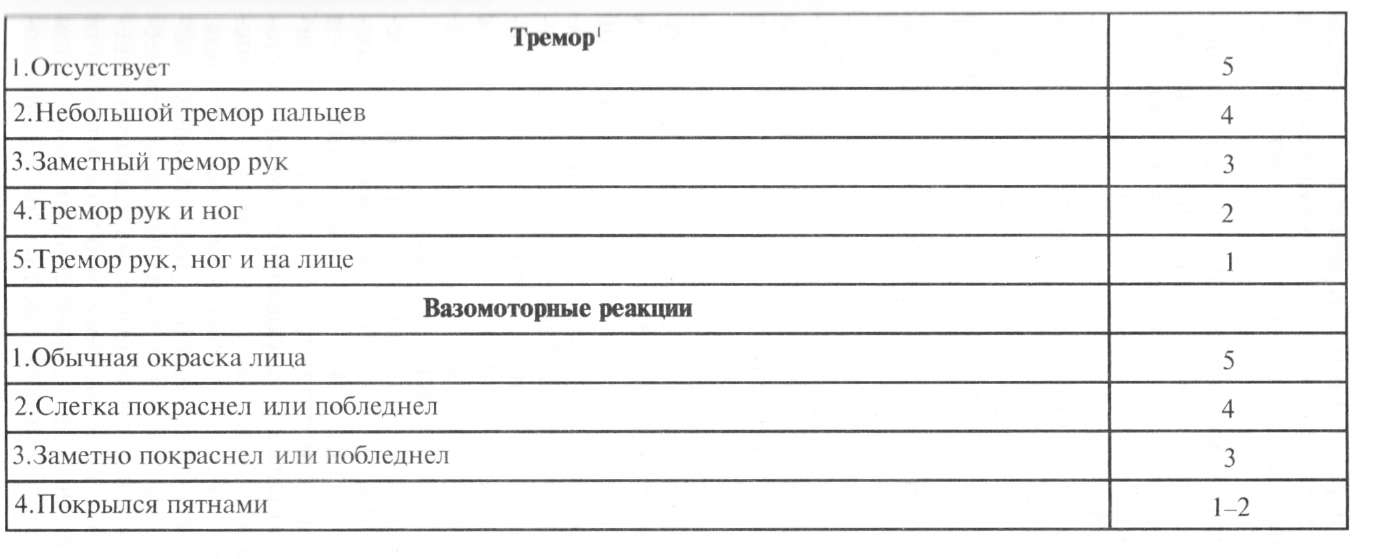
школьников

Эмоциональное развитие ребенка происходит постепен­но в общении с окружающими людьми и в процессе раз­личных видов деятельности игры, учения, труда. Расши­рение эмоционального опыта ребенка, его глубина и мо­дальность в значительной степени определяют направлен­ность развивающейся личности.

Эмоциональную жизнь младшего школьника формиру­ют взаимоотношения с учителем, процесс учения, отно­шения в семье с родителями, коллектив класса отноше­ния с одноклассниками и положение в коллективе.

Младших школьников отличают высокая эмоциональ­ная впечатлительность, отзывчивость на все яркое, не­обычное. Монотонные, скучные занятия резко снижают познавательный интерес в этом возрасте и порождают от­рицательное отношение к учению. Огромное место в со­знании младшего школьника занимает учитель. Его отно­шение к ребенку, его оценки, его высказывания, пожела­ния и требования определяют в большой степени и самочувствие ребенка, и его настроение, и особенности формирующейся самооценки. У младших школьников





сложный комплекс переживаний. Это радость от похвалы и огорчение при неуспехе, волнение и неуверенность в себе, если что-то не удается, страх, что сделает ошибку, надежда на успех и пр.

Исследования психологов показали, что уже у перво­классников складывается особое отношение к учителю, которое переживается весьма остро: положительное, когда ребенок принимает личность учителя, проявляя доб­рожелательность, открытость в общении с ним; отри­цательное, когда он не принимает учителя, ведет себя агрессивно, грубо или замкнуто; конфликтное, при котором у детей возникает противоречие между неприя­тием личности учителя и скрытым, но острым интересом к его личности.

Положительное отношение, доверие к учителю созда­ют благоприятный эмоциональный фон учения и вызыва­ют желание заниматься учебной деятельностью, способ­ствуют формированию познавательного мотива, отрица­тельное отношение препятствует этому. В младших классах школы отрицательное отношение к учителю встречается довольно редко, а конфликтное весьма часто.

При конфликтном отношении у детей задерживается формирование познавательной мотивации, так как потреб­ность в доверительном общении с учителем сочетается у них с недоверием к нему самому, а следовательно, и к той деятельности, которой он занимается, в отдельных случа­ях - со страхом перед учителем. Такие дети часто замкну­ты, ранимы или, наоборот, равнодушны, невосприимчи­вы к указаниям учителя, безынициативны. В общении с учителем они проявляют вынужденную покорность, сми­рение, порой стремление приспособиться.

Обычно дети не осознают причины собственных пере­живаний, неустроенности, огорчений, к сожалению, под­час не понимают ее и взрослые. Первоклассники из-за недостаточного жизненного опыта склонны преувеличи­вать и глубоко переживать кажущуюся им строгость со сто­роны учителя. Сложившаяся ситуация нередко недооце­нивается учителями на самом начальном этапе обучения. Между тем это чрезвычайно важно: в последующих клас­сах отрицательные эмоции могут закрепиться и перенес­тись на учебную деятельность в целом, на взаимоотноше­ния с учителями и одноклассниками, что может привести к серьезным нарушениям в психическом и личностном развитии школьников. Возникающие познавательные по­требности

214

развиваются лишь тогда, когда деятельность приносит удовольствие и удовлетворение, т.е. если она удается ребенку и он чувствует себя нужным и любимым как в своей семье, так и в школе.

Вопросы и задания

1. Что такое эмоциональная сфера психики человека?
2. Попробуйте определить основной тон своих эмоциональ­ных состояний.
3. Какие научные основания позволили К.Д. Ушинскому ска­зать: «Часто, например, человеку кажется, что он бескорыстен, доброжелателен в отношении других людей и искренне любит друзей своих, но пусть он внимательно прислушается к тому, каким звуком отзовется его сердце на новость о неожиданном обогащении или возвышении его друга. Если сердце его издаст звук веселый, то он может заключить, что у него действительно доброе сердце и что он искренно любит своего друга; если же звук этот будет печален, то пусть человек изменит мнение о сво­ем сердце и о своем отношении к друзьям» (Ушинский К.Д. Со­брание сочинений: В 2т.- М„ 1953.-Т. 1 .-С. 390).
4. Напишите небольшую работу на одну из двух тем: «Что такое радость умственного труда младшего школьника?», «Как ввести ребенка в мир сложных человеческих чувств?»

Тема 2 ВОЛЯ

Общая характеристика воли.

Ступени волевого действия.

Взаимосвязь воли с другими сторонами психики.

Развитие воли у младших школьников.

2.1. Общая характеристика воли

С волей мы познакомились в предыдущих разделах учеб­ника, когда узнали, что существенной особенностью всех психических процессов и личности в целом является ак­тивность - непроизвольная и произвольная. Непроизволь­ная активность возникает без предварительного намере­ния человека, она вызывается какими-либо внешними причинами и осуществляется без сознательного усилия.

215

Произвольная активность возникает по нашему намерению, с заранее поставленной целью.

Непроизвольная и произвольная активность проявля­ются во внимании, а в связи с вниманием и в других по­знавательных процессах. Поэтому различаются непроизволь­ное и произвольное восприятие, непроизвольное и про­извольное запоминание, непроизвольное и произвольное воображение и пр.

Произвольная активность возникает по нашему наме­рению, с заранее поставленной целью, она связана с на­шим «Я» и протекает с сознательным усилием. Произволь­ная активность лежит в основе волевых действий, которые в отличие от непроизвольных всегда совершаются по оп­ределенным мотивам.

В обыденной жизни мы называем волевыми действия, связанные с преодолением встретившихся на жизненном пути трудностей. В научной психологии это явление рас­сматривается как более сложное и неоднозначное.

Волевое действие осуществляется по собственному ре­шению человека, оно является осознанным и намерен­ным. Это собственное решение человек принимает на ос­нове внешней или внутренней необходимости. Всякому волевому поступку предшествует определенная мысль, успех нашего поведения зависит от ясного представления цели и от степени ее желательности для нас. С волей мы имеем дело всегда, когда ставим перед собой цели и при­лагаем усилия для их достижения, преодолевая проблемы и трудности, которые встречаются на этом пути.

Основной функцией воли является регуляция действий и поступков, руководство потребностями, желаниями, мо­тивами человека. Поэтому волевая регуляция тесно связана с мотивацией поведения и поступков человека. Произволь­ное поведение, осуществляемое по сильному устойчивому мотиву, не нуждается в волевой регуляции.

Если мотив не очень сильный, то преодоление препят­ствий и трудностей при достижении цели требует так на­зываемого волевого усилия - особого состояния нервно-пси­хического напряжения, мобилизующего физические, интеллектуальные и моральные силы человека. Волевое усилие осуществляется через дополнительно созданное побуждение к действию или деятельности. Важную роль в появлении, создании новых мотивов играет воображение человека, предвидение тех или иных возможных послед­ствий своей деятельности. Например, 28-летний француз­ский

216

врач Ален Бомбар отправился в одиночку через оке­ан, чтобы изучить приспособляемость организма в не­привычных для человека условиях в целях уменьшения смертельных случаев во время морских катастроф. По его мнению, смерть наступает чаще всего по причинам пси­хологического, а не физиологического порядка: люди уми­рают не от голода или жажды, а от страха. И вот, на пять­десят третий день своего плавания он один, без пиши, в крохотной резиновой надувной лодке, не веря глазам сво­им увидел корабль. Первым порывом было намерение от­казаться от продолжения эксперимента, тем более что ка­питан корабля предложил забрать его вместе с лодкой. Но приходят мысли: прекращение рейса снизит ценность ре­зультатов. И Бомбар принимает трудное решение плыть дальше'.

Однако воля проявляется не только в умении достиг­нуть цели, но и в умении воздержаться отчего-либо. «Боль­шая воля, писал А.С. Макаренко, - это не только уме­ние чего-то пожелать и добиться, но и умение заставить себя отказаться от чего-то, когда это нужно»[[25]](#footnote-26).

J1. Пастер писал: «Быть убежденным, что ты обнаружил научный факт, с жаром желать его обнародовать и сдержи­вать себя днями и неделями, иногда целыми годами, воз­ражать самому себе, пытаться опровергнуть свои собствен­ные опыты и сообщить о сделанном открытии лишь после того, когда исчерпаны и откинуты все противоположные гипотезы и допущения, - да, это тяжелое испытание»[[26]](#footnote-27).

Итак, воля это сознательная регуляция поведения и деятельности человека, которая проявляется по отноше­нию к себе и направлена на достижение целей и преодо­ление трудностей.

2.2. Ступени волевого действия

Свои потребности человек удовлетворяет с помощью определенной деятельности, которая состоит из разнооб­разных действий. Воля проявляется в действиях и поступках человека. Однако не каждое действие является волевым.

Импульсивное (непроизвольное) действие ведет к удов­летворению непосредственной потребности без сознатель-

217

ной цели и усилия воли, а также без учета возможных по­следствий. Импульсивными являются протягивание руки ребенка к игрушке или удар, нанесенный в порыве гнева.

Привычные действия совершаются также без особого усилия воли, на основании уже усвоенного стереотипа поведения. Привычными действиями являются привет­ствие, умывание по утрам, выполнение обычных производ­ственных заданий и пр.

Волевое действие имеет следующие ступени (или струк­туру).

Первая ступень - постановка цели, т.е. ожидаемый и предполагаемый результат действия. Цели человек ставит для того, чтобы удовлетворять свои потребности. При этом он взвешивает многие мотивы, которые могут соответство­вать или не соответствовать цели. Происходит так называ­емая «борьба» мотивов.

Если мотив и цель совпадают, то требуется ничтожное усилие воли. Для того чтобы в жаркую погоду пойти ку­паться или начать читать давно разыскиваемую книгу, не требуется серьезного усилия воли. Определение цели за­канчивается принятием решения действовать так, а не иначе и действие реализуется.

Следующей ступенью волевого действия является мыс­ленное планирование как и с помощью каких средств добиться поставленной цели. При выборе средств также могут иметь место серьезная борьба и конфликт мотивов. Для того чтобы студенту хорошо сдать экзамен, можно либо все хорошо выучить, либо приготовить шпаргалку, либо понадеяться списать у сокурсника. При выборе средств неизбежно приходится считаться с действующими в об­ществе нормами поведения. Недопустимо исходить из прин­ципа «цель оправдывает средства», т.е. для достижения цели все средства хороши.

Последней ступенью в волевом действии является ис­полнение, совершение действия. На этой ступени человек сталкивается не только с внутренними трудностями, как при конфликте мотивов, но и с разнообразными внешни­ми трудностями, которые препятствуют достижению цели. Именно на этой ступени и выявляется сила или слабость воли человека. Хорошие планы недорого стоят, если их не претворять в жизнь.

Мы уже говорили, что иногда достижение цели не пред­ставляет трудности и не требует усилий, но чаще всего это все-таки связано с преодолением трудностей и препятствий.

218

Трудности и препятствия бывают двух видов - вне­шние и внутренние. Внешние препятствия не зависят от человека, это внешние помехи, противодействия других людей, природные препятствия. Внутренние препятствия зависят от самого человека: это нежелание делать то, что нужно, наличие противоположных побуждений, пассив­ность человека, плохое настроение, привычка действо­вать необдуманно, лень, чувство страха, чувство ложно­го самолюбия и т.д.

Воля человека и выражается в том, насколько он спо­собен преодолевать препятствия и трудности на пути к цели, насколько умеет управлять своим поведением, под­чинять свою деятельность определенным задачам, насколь­ко является хозяином самого себя.

Люди со слабо развитой волей не проявляют настойчи­вости, решительности, не умеют сдерживать себя, подав­лять сиюминутные побуждения во имя более общественно значимых, нравственно оправданных мотивов поведения и деятельности. Они нередко отступают даже перед незна­чительными трудностями и проблемами.

2.3. Взаимосвязь воли с другими сторонами психики

Воля тесно связана со всеми сторонами психики: с по­требностями, интересами, способностями, мировоззрени­ем, убеждениями, процессами мышления, чувствами.

Если человек, например, глубоко убежден в правиль­ности своих действий, то он может приложить максималь­ные усилия воли и преодолеть большие трудности. Люди с сильной волей часто имеют высокие идеалы и глубокие интересы. Например, так вспоминают о замечательном артисте Малого театра А.А. Остужеве: «Как же нужно лю­бить театр и какой силой воли обладать, чтобы в совер­шенстве овладеть профессией актера, невзирая на физи­ческие недостатки, противопоказанные сценическому ис­кусству... Через десять лет после прихода Остужева в театр в результате тяжелой болезни он потерял слух. „Выхожу на сцену и не слышу суфлера, - говорил он, - точно нахо­жусь в беззвучной пустыне... Как же выйти на сцену, когда знаешь, что ты беспомощен? Ужас охватывает при мыс­ли, что вдруг забудешь какое-нибудь слово - забудешь, и никто, никто не сумеет тебе там, на сцене, помочь!"... Остужев победил свой недуг... Нет, он не излечился, но все же долгие годы оставался на сцене дорогого его сердцу

219

Малого театра, затрачивая на подготовку ролей втрое боль­ше энергии и сил, чем товарищи по искусству. Он выучи­вал полностью не только свои роли, но и роли всех своих партнеров для того, чтобы не пропустить их реплики и вести с ними сценический диалог»[[27]](#footnote-28).

Чувства оказывают на волю двоякое влияние: они мо­гут ее подкреплять, но могут и ослаблять. Положительные чувства в большинстве случаев укрепляют волю, а отрица­тельные ослабляют. Волевой человек в состоянии управ­лять своими чувствами и владеть ими.

Воля тесно связана с характером. Но воля и характер - не одно и то же. Воля непосредственно связана по преиму­ществу с силой характера, его твердостью, решительнос­тью, настойчивостью, целеустремленностью. Мы говорим: «Человек с сильным характером».

Но характер не исчерпывается своей силой, он имеет содержание, которое эту силу направляет. Характер вклю­чает те свойства и действенные установки личности, ее направленность, которые определяют, как в различных условиях будет функционировать воля. В волевых поступках характер, с одной стороны, формируется, с другой про­является.

От нашей воли зависит, как мы используем в жизни другие достоинства своей психики. Человек может быть очень одаренным, но если у него слабая воля, он не ис­пользует свой талант и ничего в жизни не добьется. Цен­ность воли зависит, как мы знаем, не только от того, на­сколько сильной она является, но также от того, на что она направлена. Сильную волю может иметь, например, карьерист, который старается продвинуться в жизни за счет других, не стесняясь в средствах достижения цели. Преступник с сильной волей особенно опасен.

Проблема воли - одна из сложнейших проблем в пси­хологии. Ее исследование имеет длительную историю, су­ществуют различные научные представления о сущности воли, различные подходы к пониманию ее развития и места в общем психическом облике человека.

В.А. Иванников, автор монографии «Психологические механизмы волевой регуляции» (1998), анализируя различ­ные научные подходы к решению проблемы воли, отме­чает, что совместными усилиями многих отечественных психологов были развиты и впервые сформулированы важ­ные

220

положения, которые являются хорошей основой для дальнейшего развития исследований в этой области пси­хологических знаний:

1. Воля есть продукт общественно-исторического раз­вития человека. Ее формирование связано с появлением и развитием трудовой деятельности.
2. Воля поэтому не является врожденной или генети­чески заданной способностью, а формируется прижизнен­но в реальной деятельности человека, требующей опреде­ленных волевых качеств и навыков волевой регуляции.
3. Воспитание воли осуществляется через совместную деятельность в коллективе и связано с формированием системы потребностей, общественно значимых ценностей и целей, мировоззрения и убеждений личности, необхо­димых личностных качеств.
4. Развитие воли тесно связано с развитием мышления, воображения, эмоциональной и мотивационно-смысловой сферы, с развитием сознания и самосознания, личности в целом.
5. Первичное волевое действие это действие заданное и принятое личностью к исполнению. Волевая регуляция поэтому есть личностный уровень регуляции, а волевое действие есть действие, имеющее личностный характер.
6. Волевая регуляция это регуляция сознательная, опосредованная знаниями человека о внешнем мире, о своих ценностях и возможностях, на основе которых осу­ществляются предвидение и оценка последствий собствен­ной активности[[28]](#footnote-29).

2.4. Развитие воли у младших школьников

Воля воспитывается в условиях реальной жизни челове­ка, и начинается этот процесс с момента нашего рождения. Развитие воли ребенка связано с выполнением требований взрослых, за которыми стоят потребности и нормы обще­ства. Чем выше уровень требований и большая четкость и постоянство их предъявлений в пределах возрастных и индивидуальных возможностей человека, конечно, - тем значительнее и надежнее результаты воспитания.

Поступление ребенка в школу - важный этап развития произвольного поведения и воли. Волевое поведение школь­ника развивается в значительной степени под влиянием

221

учебной деятельности, которая предъявляет ребенку все новые и более серьезные требования. Учебная деятельность способствует развитию произвольности познавательных процессов - произвольного восприятия, произвольной памяти, произвольного внимания и пр. В школе формиру­ется умение ребенка управлять своим поведением: он дол­жен выполнять то, что от него требуется, а это не всегда совпадает с тем, что ему хочется. Даже дома ради выпол­нения домашних учебных заданий ребенок должен отка­заться от игры, прогулки, просмотра интересной телепе­редачи и пр. Но ребенку не всегда понятно, ради чего он должен ото всего этого отказываться.

Произвольное поведение в учебной деятельности не должно формироваться только на основе требований взрос­лых, оно должно быть мотивировано самой учебной дея­тельностью. Эта учебная деятельность с самого начала обу­чения ребенка в школе должна приобрести для него лич­ностный смысл: она должна быть для него интересной и он должен понимать, зачем ему лично это все нужно.

Известно, что волевое действие осуществляется по соб­ственному решению человека, оно является осознанным, намеренным и целенаправленным. Младшему школьнику нередко недостает понимания цели его учебной деятель­ности, поэтому она мало мотивирована и выполняется не на основе его намерения, а по велению, волеизъявлению взрослого, который, конечно, понимает смысл учения, но учится-то не он, а ребенок.

Конечно, воля связана с преодолением препятствий и трудностей, но ради чего эти препятствия нужно преодо­левать - чтобы выполнить указание взрослого, его требо­вание или чтобы решить интересную задачу, научиться писать, читать. Трудности, которые неизбежны в учебной, как и в любой другой, деятельности, должны обернуться для младшего школьника личностно значимой для него сто­роной; преодолевая их, он должен чувствовать себя силь­нее, умнее, значительнее, интереснее, взрослее. Такое преодоление трудностей будет способствовать формиро­ванию позитивной самооценки и развитию чувства соб­ственного достоинства: я учусь, потому что сам хочу учить­ся, а не учусь потому, что меня заставляют, от меня этого требуют.

Но чтобы воспитать такую внутреннюю позицию школь­ника, взрослым нужно набраться большого терпения, а глав­ное, испытывать желание. Руководство взрослых необходимо

222

для развития воли ребенка, организация деятельности де­тей, в которой они учатся делать волевые усилия, - основ­ной путь воспитания воли школьников. Но при этом акцен­тировать педагогическое внимание на развитии собственной произвольной активности ребенка, направляя, мотивируя эту активность учебной деятельностью.

Детские писатели прекрасно знают психологию детей, для которых и о которых они пишут. Так, Н. Носов в пове­сти «Витя Малеев в школе и дома» показал, какая путани­ца в представлениях о воле происходит у младших школь­ников: они очень хотят стать волевыми, но не знают, как это сделать.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте приведенный ниже отрывок из повести Н. Носова и ответьте на следующие вопросы:

Правильно ли понимает Витя, что такое воля?

- Какова роль интереса в мобилизации произвольной актив­ности мальчика?

Что бы вы сделали, чтобы помочь Вите в развитии его воли?

«Самое главное, подумал я, это режим. Спать буду ложиться пораньше. Вставать тоже буду пораньше и повторять перед шко­лой уроки. После школы буду играть часа полтора в футбол, а потом на свежую голову буду делать уроки.

Так, значит, я подумал и пошел играть в футбол, перед тем, как делать уроки. Я твердо решил играть не больше чем полтора часа, от силы - два, но как только я попал на футбольное поле, у меня все из головы вылетело и я очнулся, когда уже совсем наступил вечер. Уроки я опять стал делать поздно, когда голова уже плохо соображала, и дал сам себе обещание, что на следую­щий день не буду так долго играть. Но на следующий день повто­рилась та же история. Пока мы играли, я все время думал: „Вот забьем еще один гол, и я пойду домой", но почему-то так по­лучалось, что, когда мы забивали гол, я решал, что пойду до­мой, когда мы еще один гол забьем. Так и тянулось до самого вечера. Тогда я сказал сам себе: „Стоп. У меня что-то не получа­ется!" И стал думать, почему же у меня так получается. Вот я думал, думал, и наконец мне стало ясно, что у меня совсем нет воли. Т.е. у меня воля есть, только она не сильная, а совсем-со­всем слабенькая воля. Если мне надо что-нибудь делать, то я ни­как не могу заставить себя это делать, а если мне не надо чего- нибудь делать, то я никак не могу заставить себя этого не делать.

223

Вот, например, если я начну читать какую-нибудь интересную книжку, то читаю и читаю и никак не могу оторваться. Мне, например, надо делать уроки или пора уже ложиться спать, а я все читаю... И вот то же самое с этим футболом. Не хватает у меня силы воли кончить вовремя игру, да и только!

Когда я все это обдумал, то даже сам удивился. Я воображал, будто я человек с очень сильной волей и твердым характером, а оказалось, что я человек безвольный, слабохарактерный. Я ре­шил, что мне надо развивать сильную волю. Что нужно делать для этого? Для этого я буду делать не то, что хочется, а то, чего вовсе не хочется. Не хочется утром делать зарядку - а я буду де­лать. Хочется идти играть в футбол - а я не пойду. Хочется почи­тать интересную книжку а я не стану. Решил начать сразу, с этого же дня...

Наутро я встал - мне очень не хотелось делать зарядку, - но я все-таки сделал, потом пошел под кран обливаться холодной водой, потому что обливаться мне тоже не хотелось. Потом по­завтракал и пошел в школу.

В этот день я решил в футбол не играть, а просто отдохнуть часика полтора и тогда уже взяться за уроки. И вот после обеда я стал отдыхать. Но как отдыхать? Просто так отдыхать ведь не станешь. Отдых - это игра или какое-нибудь интересное занятие. „Чем же заняться? - думаю я. Во что поиграть?" Потом думаю: „Пойду-ка поиграю с ребятами в футбол". Не успел я это поду­мать, как ноги сами вынесли меня на улицу.

Иду я по улице и вдруг думаю: „Стоп! Что же это я делаю? Раз мне хочется играть в футбол, то не нужно. Разве так воспи­тывают сильную волю?" Я тут же хотел вернуться назад, но по­думал: „Пойду и посмотрю, как ребята играют, а сам играть не буду". Пришел, смотрю, а там уже игра в самом разгаре. Шиш­кин увидел меня, кричит: „Где же ты ходишь? Нам уже десять голов насажали! Скорей выручай!" И тут уж я сам не заметил, как ввязался в игру. Домой снова вернулся поздно и думаю: „Эх, безвольный я человек! С утра так хорошо начал, а потом из-за этого футбола все испортил!"»

1. Какова роль общего развития человека в волевой регуля­ции его поведения и деятельности?
2. В чем заключается роль дополнительных мотивов и пони­мания значимости действий в развитии и укреплении волевого поведения?
3. Как вы думаете, каким должен быть внешний контроль со стороны взрослых за учебной деятельностью детей в контексте развития волевой регуляции школьников?

224

Раздел IV. СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Тема 1 ТЕМПЕРАМЕНТ

Что такое темперамент.

Физиологические основы темперамента.

Психологические характеристики темпераментов.

Темперамент и общение.

Темперамент и характер.

Темперамент и способности.

Взгляд на младших школьников сквозь призму их

темпераментов.

1. 1. Что такое темперамент

Все люди отличаются особенностями своего поведения: одни подвижны, энергичны, эмоциональны, другие мед­лительны, спокойны, невозмутимы, кто-то замкнут, скры­тен, печален. В скорости возникновения, глубине и силе чувств, в быстроте движений, общей подвижности чело­века находит выражение его темперамент - свойство лич­ности, придающее своеобразную окраску всей деятельно­сти и поведению людей.

Темперамент это индивидуальные особенности чело­века, которые определяют динамику его психической де­ятельности и поведения.

Психологи выделяют два основных показателя динами­ки психических процессов и поведения: активность и эмо­циональность. Активность это особенности темпа, ритма деятельности, скорость и сила протекания психических процессов, степень подвижности, быстрота или замедлен­ность реакций. Эмоциональность выражается в различных переживаниях человека и характеризуется различной сте­пенью, быстротой возникновения и силой эмоций, эмоциональной

225

впечатлительностью. СЛ. Рубинштейн подчер­кивал, что для темперамента особенно существенны впе­чатлительность человека и его импульсивность и что впе­чатлительность характеризуется силой и устойчивостью того воздействия, которое впечатление оказывает на человека, а импульсивность силой побуждения и скоростью пере­хода от побуждения к действию.

Еще в Древней Греции врач Гиппократ предложил кон­цепцию темперамента. Он учил, что темперамент зависит от соотношения четырех жидкостей организма и того, ка­кая из них преобладает: кровь (по-латински «сангве»), слизь (по-гречески «флегма»), красно-желтая желчь (по-гречес-ки «холе»), черная желчь (по-гречески «мелайн холе»). Смесь этих жидкостей, утверждал Гиппократ, и лежит в основе основных типов темпераментов: сангвинического, холе­рического, меланхолического и флегматического. Сам тер­мин «темперамент» в переводе с латинского означает «над­лежащее соотношение частей».

Дав в общем правильное описание основных темпера­ментов, Гиппократ не мог дать научного их обоснования.

Каковы же научные основания темперамента?

1.2. Физиологические основы темперамента

И.П. Павлов, изучая работу больших полушарий голов­ного мозга, установил, что все черты темперамента зави­сят от особенностей высшей нервной деятельности человека. Он доказал, что у представителей различных темперамен­тов изменяются типологические различия силы, уравно­вешенности и подвижности процессов возбуждения и тор­можения в коре головного мозга.

Сила нервных процессов это способность нервных кле­ток переносить сильное возбуждение и длительное тормо­жение, т.е. выносливость и работоспособность нервных кле­ток. Сила нервного процесса выражается в соответствую­щей реакции на сильные раздражители: сильные раздра­жения вызывают у сильной нервной системы сильные процессы возбуждения, у слабой нервной системы сла­бые процессы возбуждения и торможения.

Уравновешенность предполагает пропорциональное со­отношение данных нервных процессов. Преобладание про­цессов возбуждения над торможением выражается в быст­роте образования условных рефлексов и медленном их уга­сании. Преобладание процессов торможении над возбуж­

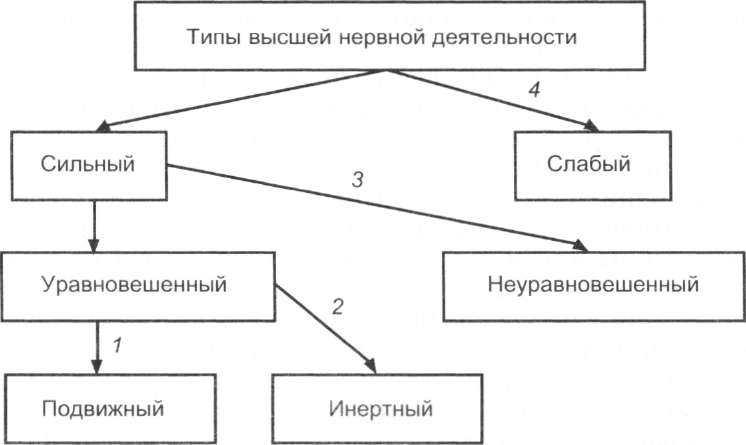
226

дением определяется замедленным образованием услов­ных рефлексов и быстротой их угасания.

Подвижность нервных процессов это способность нерв­ной системы быстро в ответ на требования условий внеш­ней среды сменять процесс возбуждения процессом тор­можения и наоборот.

Различные соотношения указанных свойств нервных процессов были положены в основу определения типа выс­шей нервной деятельности.

Соотношение этих процессов представлено на схеме:



В зависимости от сочетания силы, подвижности и уравновешенности процессов возбуждения и торможе­ния И.П. Павлов выделил четыре типа нервной систе­мы, которые соответствуют четырем темпераментам:

1. Сангвиник сильный, уравновешенный, подвижный.
2. Флегматик - сильный, уравновешенный, малопод­вижный (инертный).
3. Холерик сильный, но неуравновешенный, со слабы­ми по сравнению с возбуждением тормозными процессами.
4. Меланхолик - слабые процессы возбуждения и тор­можения.

Все мы знаем, что люди отличаются друг от друга по темпераменту. Легко можно определить темперамент своих друзей и знакомых, однако свой темперамент определить значительно труднее. И это не случайно.

Далеко не все люди являются «чистыми» представите­лями основных темпераментов. В жизни существует много

227

смешанных и промежуточных типов высшей нервной дея­тельности, а следовательно, темпераментов. В большин­стве случаев встречается сочетание особенностей одного темперамента с чертами другого. Нередко темперамент не­сколько меняется с возрастом.

1.3. Психологические характеристики темпераментов

Сангвиник человек быстрый, подвижный, отклика­ется эмоционально на все впечатления; однако его ра­дость, горе, симпатии и другие чувства ярки, но неус­тойчивы и легко сменяются противоположными чув­ствами. И.П. Павлов так характеризовал таких людей: «Сангвиник горячий, очень продуктивный деятель, но лишь тогда, когда у него много интересного дела, т.е. есть постоянное возбуждение. Когда же такого дела нет, он становится скучливым, вялым».

Сангвиник быстро устанавливает социальный контакт. Он почти всегда - инициатор в общении, немедленно от­кликается на желание общаться со стороны другого чело­века, но его отношение к людям может быть изменчивым и непостоянным. Он как рыба в воде чувствует себя в боль­шой компании незнакомых людей, а новая, необычная обстановка его только возбуждает (например, Стива Об­лонский в романе Л.Н.Толстого «Анна Каренина»),

Флегматик человек медлительный, уравновешенный и спокойный, которого нелегко эмоционально задеть и невозможно вывести из себя; чувства его почти никак не проявляются вовне. В отношениях с другими людьми они спокойны, устойчивы в своих эмоциях. И.П. Павлов заме­чал: «Флегматик - спокойный, всегда ровный, настойчи­вый и упорный труженик жизни». Вспомним Пьера Безу-хова из романа J1.H. Толстого «Война и мир». Но в опреде­ленных условиях может развиться безразличие к труду, к окружающей жизни, безволие (например, Обломов в од­ноименном романе И. Гончарова). Социальные контакты флегматик устанавливает медленно, свои чувства прояв­ляет мало и долго не замечает, что кто-то ищет повод всту­пить с ним в знакомство. Зато он устойчив и постоянен в своем отношении к человеку. Он любит находиться в уз­ком кругу старых знакомых, в привычной обстановке.

Холерик - человек быстрый, порывистый, с сильны­ми, загорающимися чувствами, которые ярко отражают­ся в выразительной мимике, жестах, речи. Он часто скло­нен

228

к бурным эмоциональным вспышкам. У холериков наблюдаются быстрая смена настроений, неуравновешен­ность, что объясняется преобладанием в высшей нервной деятельности процессов возбуждения над торможением. И.П. Павлов так определял этот тип темперамента: «Бо­евой тип, задорный, легко и скоро раздражающийся» (яркий пример такого типа - старый князь Болконский в романе J1.H.Толстого «Война и мир»),

С увлечением начиная дело, холерик быстро остывает, интерес к работе пропадает, и он без воодушевления про­должает, а иногда и бросает ее.

В общении люди холерического темперамента бывают трудны.

Меланхолик - эмоционально откликается далеко не на все. У него небольшое разнообразие эмоциональных пере­живаний, но эти переживания отличаются значительной глубиной, силой и длительностью. Он откликается не на все, но уж когда откликается, то переживает сильно, хотя мало выражает вовне свои чувства (например, княжна Марья в романе J1.H.Толстого «Война и мир»), И.П. Пав­лов отмечал, что меланхолик, «попадая в новые условия жизни, очень теряется». В привычной, спокойной обста­новке люди этого типа работают очень продуктивно, от­личаются глубиной, содержательностью своего эмоцио-нально-нравственного поведения и отношения к окружа­ющим людям. Меланхолики очень обидчивы, тяжело переносят неудачи, обиды. Они расположены к замкнуто­сти, одиночеству, чувствуют себя неловко в новой, не­привычной обстановке, часто смущаются.

1.4. Темперамент и общение

Темперамент тесно связан с особенностями общения человека с окружающими людьми, а следовательно, в зна­чительной степени определяет психологическую совмес­тимость или несовместимость людей.

B.C. Мерлин, крупный отечественный психолог, спе­циально изучающий динамические характеристики пси­хики человека, писал: «Представьте себе две реки: одну спокойную, равнинную, другую стремительную, горную. Течение первой едва заметно, она плавно несет воды, у нее нет ярких всплесков, бурных водопадов, ослепитель­ных брызг. Течение второй полная противоположность. Река быстро несется, вода в ней грохочет, бурлит, клокочет

229

и, ударяясь о камни, превращается в клочья пены... Нечто подобное можно наблюдать в динамике (особенно­сти течения психической жизни разных людей)». Здесь пред­ставлено, что обе реки - бурная и спокойная текут по­рознь, независимо друг от друга. Но в обычной, повсед­невной жизни в семье, на работе, во время занятий в институте, в компании друзей и т.д. происходит слияние самых различных «потоков» психической жизни разных лю­дей, порождающее всплеск эмоций, водопады и водово­роты в человеческих отношениях, поскольку каждый из «потоков» в общем русле стремится сохранить свою само­ценность и самобытность. Отсюда ясно, насколько важно каждому из нас знать особенности своего темперамента и темпераментов других и учитывать слабые и сильные сто­роны друг друга в процессе общения, взаимодействия и взаимоотношений.

В межличностных отношениях конфликты нередко воз­никают вследствие того, что люди не учитывают особенно­сти темперамента как своего, так и другого человека, та­кие, например, как импульсивность, медлительность, вспыльчивость, большая впечатлительность, ранимость и др. Некоторые недостатки темперамента могут быть нейтра­лизованы человеком в процессе его повседневной работы над собой; используя особенности своего темперамента, можно добиваться значительных успехов в деятельности и в совершенствовании собственной личности.

1.5. Темперамент и характер

Тип темперамента не может быть «хорошим» и «плохим». Темперамент придает своеобразие поведению человека, но ни в коей мере не определяет ни мотивов, ни поступков, ни убеждений, ни моральных устоев личности. В одной из психологических книг описана очень выразительная жиз­ненная ситуация, раскрывающая специфические особен­ности поведения представителей разных темпераментов.

Четыре друга опоздали в театр.

Холерик вступил в спор с билетером, пытаясь проник­нуть в партер на свое место. Он уверяет, что часы в театре спешат, что он никому не помешает, пытается оттеснить билетера и проскочить на свое место.

Сангвиник сразу понял, что в партер не пустят, но на верхние ярусы пройти проще, и побежал вверх по лест­нице.

230

Флегматик, видя, что в зал не пускают, подумал: «Пер­вая картина спектакля всегда неинтересная. Схожу пока в буфет и подожду антракта».

Меланхолик: «Мне всегда не везет. В кои веки выбрался в театр, и то неудачно». И уехал домой.

Человек проявляет одни и те же динамические особен­ности в разных ситуациях, но темперамент влияет при этом лишь на форму проявления характера. Так, настойчивость у холерика выражается в кипучей деятельности, у флегма­тика - в глубокой сосредоточенности. Каждый темпера­мент имеет свои положительные и отрицательные сторо­ны. Примеры ценных свойств холерика: страстность, ак­тивность, энергия; сангвиника подвижность, живость, отзывчивость; меланхолика глубина и устойчивость чувств, высокая чувствительность; флегматика спокой­ствие, отсутствие торопливости.

Но не всякий холерик энергичен и не всякий сангви­ник отзывчив. Эти свойства надо вырабатывать в себе, и темперамент лишь облегчает или затрудняет эту задачу.

Б.М. Теплов писал, что при любом темпераменте воз­никает опасность развития нежелательных черт личности. Холерический темперамент может провоцировать челове­ка к несдержанности, резкости, склонности к постоян­ным «взрывам». Сангвинический темперамент может при­вести человека к легкомыслию, склонности разбрасывать­ся, недостаточной глубине и устойчивости. При меланхо­лическом темпераменте у человека могут выработаться чрезмерная замкнутость, склонность целиком погружать­ся в собственные переживания, излишняя застенчивость. Флегматический темперамент может способствовать тому, что человек будет вялым, инертным, безразличным к про­исходящим вокруг него событиям.

Свойства темперамента формируются в деятельности человека и во многом определяются направленностью его личности. На основе каждого темперамента могут быть сформулированы ценные качества личности.

1.6. Темперамент и способности

Исследования психологов показали, что представители разных темпераментов могут добиваться одинаково высо­ких успехов в деятельности, но идут они к этим успехам разными путями. B.C. Мерлин и Е.А. Климов разработали понятие индивидуального стиля деятельности, суть которого

231

состоит в понимании, учете и овладении человеком своими психодинамическими особенностями. Так, холе­рику легче, чем флегматику, выработать у себя быстроту и энергию действий, тогда как флегматику легче выработать выдержку и хладнокровие.

Темперамент не имеет отношения к таланту и ода­ренности людей. Среди великих людей встречаются яркие представители всех четырех типов темпераментов: И.А. Кры­лов и М.И. Кутузов флегматики, А.С. Пушкин и А.В. Суво­ров холерики, М.Ю. Лермонтов и А.И. Герцен сангви­ники, поэт В.А. Жуковский, Н.В. Гоголь и П.И. Чайков­ский меланхолики.

1. 7. Взгляд на младших школьников сквозь призму их

темпераментов

Наиболее простое, естественное проявление темпера­мента можно наблюдать в детском возрасте. Темперамент дает о себе знать очень рано, уже на первом году жизни, ибо в основе темперамента, как мы знаем, лежат врож­денные типы нервной системы. Они составляют задатки, или природные предпосылки, которые функционируют, проявляются у ребенка в его поведении, при его взаимо­отношении с окружающими людьми и условиями жизни.

У большинства младших школьников черты темпера­мента обнаруживаются весьма четко и определенно. Чем старше ребенок, тем сложнее его отношения с миром и, следовательно, тем чаще он испытывает воздействия это­го мира, которые в той или иной степени могут изменять особенности его темперамента.

В процессе жизни тип нервной системы человека (гено­тип) не остается неизменным; под влиянием воздействий среды, в результате воспитания, приобретения опыта об­щения и деятельности он значительно изменяется и даже перестраивается. «Образ поведения человека и животного обусловлен не только прирожденными свойствами нервной системы, писал И.П. Павлов, но и теми влияниями, которые падали и постоянно падают на организм во время его индивидуального существования, т.е. зависит от по­стоянного воспитания или обучения в самом широком смысле этих слов. И это потому, что рядом с указанными выше свойствами нервной системы непрерывно выступа­ет и важнейшее ее свойство - высочайшая пластичность». Поэтому решающее значение в формировании динамичес­ких

232

характеристик поведения ребенка имеют не сами по себе врожденные свойства нервной системы, а реальные взаимоотношения его с окружающими людьми, обстоя­тельства его жизни, направленность и характер его дея­тельности. Деятельность ребенка в сотрудничестве со взрос­лым имеет решающее значение в развитии и изменении темперамента. Организуя жизнь ребенка, мотивируя фор­мы и способы его поведения и отношений, взрослый как бы «воспитывает» темперамент ребенка.

Каждый ребенок младшего школьного возраста, не­зависимо от особенностей его темперамента, может ус­пешно овладевать знаниями, быть хорошо воспитанным. Однако при организации обучения и воспитания следу­ет учитывать, что в зависимости от особенностей тем­перамента поведение детей может быть разным. Одних учащихся нужно сдерживать, других активизировать, у третьих формировать большую уверенность в себе и сме­лость и т.п.

Учителю не следует ставить задачу изменить темпера­мент своих учеников. Во-первых, это практически не вы­полнимая задача, так как процесс преобразования типо­логических свойств нервной системы протекает очень мед­ленно, а во-вторых, в этом нет смысла. Ведь, как уже говорилось, нет плохих или хороших темпераментов. Каж­дый темперамент имеет свои и положительные, и отри­цательные стороны. Задача воспитания заключается в том, чтобы постепенно развить у детей положительные черты их темперамента и приучить сдерживать его отрицатель­ные проявления: излишнюю подвижность, если она не оп­равдана обстоятельствами, слишком большую возбуди­мость, чрезмерную вялость и т.п. Задача эта не простая, для ее решения необходимо выбирать формы и методы воспитания положительных черт личности применитель­но к особенностям типа высшей нервной деятельности (темперамента) ученика.

Педагогический опыт показывает большую изменчивость свойств темперамента под влиянием грамотно организо­ванного воспитания, учитывающего не только возрастные, но и индивидуальные особенности физического и психи­ческого развития ребенка. Детский и младший школьный возраст наиболее благоприятны для изменения в процессе воспитания нежелательных черт темперамента, так как ти­пологические особенности нервных процессов еще не при­обрели устойчивости, а организм ребенка находится в стадии

233

усиленного роста и развития. В чем проявляются осо­бенности темперамента детей?

Дети холерического темперамента активны. Они быстро берутся за дело и доводят его до конца. Они любят массо­вые игры и соревнования, часто сами организуют их, при­нимая в них активное участие. Они активны на уроке, лег­ко включаются в работу. Но им трудно совершать деятель­ность, требующую плавных движений, медленного и спо­койного темпа, так как их природные особенности проти­воположны требующимся качествам. Холерик проявляет нетерпение, резкость движений, порывистость и т.п. Поэ­тому он может сделать много ошибок, неровно писать бук­вы, недописывать слова и пр. Недостаточная эмоциональ­ная и двигательная уравновешенность холерика может вы­ливаться в несдержанность, вспыльчивость, неспособность к самоконтролю в эмоциогенных обстоятельствах. Детям такого типа темперамента свойственны обидчивость и гнев. Состояния обиды или гнева бывают у них устойчивыми, продолжительными. Путем воспитания можно развить у хо­лерика сдержанность, направить свойственную ему энер­гию на более точное выполнение деятельности, в резуль­тате упражнений, осмысления совместно с учеником его ошибок и работы с ними у ребенка постепенно развивает­ся новый темп деятельности.

Дети-сангвиники отличаются большой живостью. Они всегда готовы принять участие в любом деле и часто бе­рутся сразу за многое. Однако они могут так же быстро охладеть к начатому делу, как и увлечься им. Сангвиники могут дать искреннее обещание, но не выполнить его. Они принимают горячее участие в играх, но в процессе игры склонны постоянно менять свою роль. Они могут легко обидеться и заплакать, но обиды забывают быстро, а сле­зы у них быстро сменяются улыбкой или смехом. Их эмо­циональные переживания, как правило, неглубоки, а его подвижность нередко оборачивается отсутствием должной сосредоточенности, поспешностью, а иногда и поверхно­стностью. Путем разумного воспитания можно помочь ребенку-сангвинику преодолеть безразличие, поверхностное отношение к делу, к одноклассникам, научить его быть ответственным за свои обещания, дать ему почувствовать прелесть верности в дружбе, в симпатиях.

Дети флегматического темперамента отличаются медлен­но возникающей слабой возбудимостью. Их чувства имеют слабую внешнюю выразительность. Для них характерно спо­койное

234

и ровное поведение. Это смирные дети. Они мало­общительны, никого не трогают, не задевают. Если их вызывают на ссору, они обычно стараются ее избежать. Они не склонны к подвижным и шумным играм. Они не обидчивы и обычно не бывают расположены к веселью. Путем воспитания можно помочь флегматикам преодолеть их некоторую леность, развить большую подвижность и общительность.

Дети с меланхолическим темпераментом ведут себя тихо и скромно, часто смущаются, когда к ним обращаются с вопросами. Их нелегко развеселить или обидеть. Но вы­званное чувство обиды у них сохраняется долго, бывает устойчивым. Они не сразу берутся за работу или включа­ются в игру, но если возьмутся за какое-либо дело, то проявляют в этом постоянство и устойчивость. Им надо помочь развить коммуникативные способности, укреплять уверенность в себе.

Таким образом, задача учителя заключается не в том, чтобы в процессе индивидуальной работы с ребенком пе­ределывать один тип темперамента в другой, а в том, что­бы содействовать, с одной стороны, развитию свойствен­ных каждому темпераменту положительных качеств, а с другой стороны ослаблению тех недостатков, которые уже начали проявляться в поведении ребенка. Наиболее эффективно в этом отношении участие детей в видах дея­тельности, связанных с активными действиями и сильны­ми эмоциональными переживаниями, например занятия подвижными играми и спортом, интересная самостоятель­ная работа на уроке, активное участие в различных круж­ках, соревнованиях и пр.

Воспитание темперамента в значительной степени свя­зано с формированием волевых черт характера ребенка, которые позволяют ему владеть собой. Вообще научить ре­бенка владеть своим поведением, владеть самим собой, значит помочь ему в становлении личности, в формирова­нии морально-волевых сторон характера. Однако вспом­ним, что надо строго отличать темперамент от характера: первый является динамической характеристикой поведе­ния, второй содержательной.

Тем или иным темпераментом обладают не только школьники, но и, конечно, учителя. Учителем может быть представитель любого темперамента, любого типа нервной системы, но он должен уметь использовать положительные стороны своего темперамента и преодолевать отрицательные.

235

Например, учитель, обладающий холерическим тем­пераментом, имеет такие положительные качества, как страстность, активность, энтузиазм, энергичность, но при этом он должен сдерживать вспыльчивость, эффектив­ность, резкость, раздражительность. У учителя меланхо­лического типа есть весьма положительные черты - мяг­кость, отзывчивость, тактичность, но ему следует преодо­левать нетребовательность, податливость, внушаемость, вялость, нерешительность.

И надо помнить, что темперамент каждого человека большого и маленького нельзя целиком «уложить» в рамки одного какого-либо темперамента. В темпераменте каждо­го ребенка и взрослого есть свои индивидуальные осо­бенности, которые нельзя отнести к тому или иному определенному типу. Они являются именно индивидуаль­ными, т.е. присущими только данной личности. Отнести человека к тому или иному темпераменту можно лишь по преобладающим чертам, в сочетании нескольких типов темпераментов.

Вопросы и задания

1. Можно ли оценивать темпераменты как «лучшие» и «худ­шие»? Почему?
2. Что такое динамическая характеристика поведения чело­века?
3. Попробуйте отыскать среди своих знакомых представите­лей того или иного темперамента. Легко вам было это сделать?
4. К какому темпераменту вы отнесли бы сами себя и можете ли вы управлять своим поведением?
5. Черты какого характера ярко проявляются у нашего заме­чательного художника И.Е. Репина: «Вообще его бурная востор­женность изумляла меня с первых же дней. Стоило посмотреть на него рядом с каким-нибудь второстепенным писателем, му­зыкантом, актером, чтобы понять, до какой степени была вели­ка его жажда чрезмерно восхищаться людьми, их искусством, их творческой силой... В разговоре с другим человеком, каким бы то ни было, особенно если это был новый знакомый, Репин, отстраняя себя, больше всего интересовался своим собеседни­ком. И вообще слово «я» было очень редким в его словаре. Веж­ливость его в обращении со всеми часто казалась чрезмерной и на первых порах очень смущала меня... Замечательно, что он был так мягок, смиренно-уступчив, уважителен к людям лишь до тех пор, покуда дело не касалось заветных его убеждений. Отстаивая

236

свои убеждения, он всегда становился до грубости прям и вы­сказывайся в самой резкой решительной форме... Вообще он был неуравновешен и вспыльчив... Насколько я помню, гнев никог­да не возбуждался в нем личной обидой. Но всякий раз, когда ему, бывало, почудится, что кто-нибудь так или иначе оскорб­ляет искусство, он готов был своими руками истребить ненави­стных ему святотатцев» (Корней Чуковский.Из воспоминаний).

Тема 2 ХАРАКТЕР

Что такое характер.

Черты характера.

Взаимосвязь характера с другими сторонами личности.

Формирование характера у младших школьников.

2.1. Что такое характер

Люди по-разному относятся к окружающему миру к другим людям, к природе, к труду, к самим себе. Различ­ные отношения выражаются в поведении, в поступках че­ловека.

Свойства личности, выражающие отношение человека к действительности, всегда образуют некоторое своеоб­разное сочетание, представляющее не сумму отдельных особенностей данного человека, а единое целое, которое называют характером.

Слово «характер» в переводе с греческого означает «чер­та», «печать», «признак». Характер человека как бы накла­дывает определенный отпечаток на его поведение, на вза­имоотношения с другими людьми, является определен­ным признаком его личности.

Характер это индивидуальное сочетание существен­ных свойств личности, выражающих отношение человека к действительности и проявляющихся в его поведении, в его поступках. Характер представляет собой неповторимое сочетание психологических качеств, индивидуальных осо­бенностей личности, именно характер дает основание для суждения о том, хороший ли это человек или нет.

Писатель С. Шуртаков в одной из своих книг пишет: «Бывает так. Человек вроде бы и на вид неказист, и на язык не боек, и вообще среди других ничем таким не приметен,

237

а познакомишься с ним поближе и хоть, может, пуда соли съесть не успеешь, а останется этот человек в твоем сердце на всю жизнь. Вспомнишь о нем через ме­сяц, через год и радостно тебе станет: хорошо, что где- то есть такой чудесный человек!»

Известно, что между поведением человека и его харак­тером существует теснейшая связь. Выражается это в том, что именно в поведении проявляются особенности харак­тера человека. Человек всегда так или иначе ведет себя совершает определенные действия, поступки по отноше­нию к окружающему миру и прежде всего по отношению к людям. В поведении проявляются особенности нашего характера и темперамента, наши потребности, вкусы, привычки, желания, степень уверенности или неуверен­ности в себе и пр.

Слова, движения, действия, отдельные поступки и поведение в целом позволяют понять характер человека, они как бы высвечивают его внутреннее, скрытое от по­сторонних глаз содержание. Но, с другой стороны, каждое свойство характера приводит в определенных условиях к совершению тех или иных поступков, накладывает печать на все действия, мысли и чувства человека. Народная муд­рость гласит: «Каков характер, таковы и поступки». Са­мым важным мерилом, показателем характера являются поступки и поведение человека. Человек может говорить о себе всякое, однако поступки показывают, что он есть на самом деле. Особенно отчетливо подлинная сущность ха­рактера проявляется в трудных и критических ситуациях, например в несчастье, при аварии или пожаре. «Человек отражается в своих поступках», писал Ф. Шиллер. «Че­ловек есть не что иное, как ряд его поступков», - утверж­дал Г. Гегель.

Поведение человека рассматривается, оценивается прежде всего с точки зрения его взаимоотношений с дру­гими - с отдельными людьми и с обществом в целом. При этом оценивается не только сам поступок, но мотив, по­будивший его поступить так, а не иначе. И оценка этого поступка происходит с точки зрения того, помогает ли он людям в их жизни и самочувствии, способствует ли дви­жению общества вперед. Н.Н. Миклухо-Маклай замечал: «Ценить людей надо по тем целям, которые они перед собой ставят».

Каждый, кто хочет понять человека, начинает с поиска причин его действий, поступков, отношений. Важно про­никнуть

238

в мотивы (а это так не просто!), которыми руко­водствуются люди, избирая тот или иной способ поведе­ния, иными словами, узнать, ради чего предпринимаются усилия. Только зная мотив, зная внутреннее побуждение, мы можем правильно судить о действиях того или иного человека, ибо особенности поведения всегда вытекают из подлинных отношений человека к действительности и преж­де всего к людям, к обществу, к самому себе.

Зная основные свойства характера человека, возможно понять, с определенной вероятностью предвидеть его по­ведение.

2.2. Черты характера

Черты характера выражают отношение человека к дру­гим людям, к самому себе, к окружающему миру и дея­тельности.

Черты характера это индивидуальные привычные формы поведения человека в соответствующих ситуаци­ях, в которых реализуется его отношение к действитель­ности.

Черт характера, или качеств личности, очень много. Весьма условно их можно разделить на две группы, кото­рые тесно между собой связаны, влияют друг на друга, но все-таки отражают отношение человека к разным сторо­нам жизни.

Группа первая черты характера, в которых выражены убеждения и идеалы, направленность личности. Например: коллективизм (человек ставит интересы коллектива и об­щего дела выше узколичных интересов) и эгоизм (человек проявляет заботу прежде всего о личном благополучии, для него существуют только его личные потребности и желания); чуткость и грубость; общительность, аккурат­ность и безответственность, небрежность; инициативность, чувство нового и косность, консерватизм; бережливость и мотовство; помощь другим и хищническое отношение к людям; скромность, самокритичность и зазнайство; тре­бовательность к себе и заносчивость; чувство собственно­го достоинства и высокомерие и т.д.

Эти черты характера, или особенности личности, яв­ляются моральными качествами и выступают либо добро­детелями, либо пороками человека. Главная наша добро­детель заключается в заботе об окружающих нас людях, их интересах, их спокойствии.

239

Каждый много думает о счастье, хочет быть счастли­вым и нередко забывает о главном только тогда, когда мы приносим счастье другим людям, мы и сами чувствуем себя счастливыми. Это не пустые слова. Думая только о самом себе, о собственном благе, можно быть удовлетво­ренным, довольным (самодовольным), спокойным, но никогда счастливым.

Б.Л. Пастернак писал:

Жизнь ведь тоже только миг, Только растворенье Нас самих во всех других, Как бы им в даренье.

Вторая группа - волевые черты характера. Они выража­ются в умении и привычке сознательно регулировать свое поведение, свою деятельность в соответствии с опреде­ленными принципами, преодолевать препятствия на пути к поставленной цели. Волю называют основой характера, его становым хребтом. Говоря о ком-либо «человек с ха­рактером», тем самым подчеркивают прежде всего выра­женность волевых черт характера: целеустремленности, решительности, самообладания, выдержки, терпения, дис­циплинированности, мужества, смелости.

Но эти черты характера ценны только тогда, когда про­являются у человека нравственного, воспитанного. Важно знать, к каким целям стремится человек и какие средства выбирает он для их достижения. Не только цели, но и сред­ства деятельности должны быть честными, гуманными. Целеустремленность и настойчивость диктатора или карь­ериста, смелость хулигана или глупца не могут быть поло­жительными качествами. Волевые черты и поступки цен­ны не сами по себе, а лишь вместе с нравственной на­правленностью личности.

Особенности характера не только проявляются в дей­ствиях, поступках, отношениях, но и формируются в них. Так, мужество появляется в процессе совершения муже­ственных поступков, а чертой характера становится толь­ко тогда, когда такие поступки перестают быть случайны­ми эпизодами в жизни человека и превращаются для него в привычку. «Нельзя воспитать мужественного человека, говорил А.С. Макаренко, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, все равно

240

в чем, в сдержанности, в прямом открытом слове, неко­тором лишении, в терпеливости, в смелости».

Еще Демокрит утверждал: «Хорошими людьми стано­вятся больше от упражнений, чем от природы». А китай­ская поговорка гласит:

Посеешь поступок - пожнешь привычку, посеешь привычку - пожнешь характер, посеешь характер - пожнешь судьбу.

Каждая черта характера проявляется не изолированно от других, а связана с ними. В зависимости от этого у различ­ных людей одна и та же черта характера может проявляться по-разному. Например, смелый поступок может быть ра­зумным и безрассудным, моральным и аморальным. Такая черта, как мужество, включает в себя не только волевую сферу, но и сферу интеллектуальную и эмоциональную. Мужество одновременно является и моральной чертой. Ха­рактер каждого человека - это своеобразное сочетание раз­личных черт, объединяемых в человеческой личности.

В истории психологии делалось немало попыток клас­сифицировать человеческие характеры или определить типы характеров. Однако удовлетворительной классификации и типологии характеров еще не создано. Поэтому при харак­теристике человека обычно указывают на одну или две наиболее выделяющиеся черты его характера. Одних мы называем людьми твердого, сильного характера, других скромными, трудолюбивыми, третьих - добрыми, общи­тельными и т.п.

Черты характера, проявляющиеся у человека в его дея­тельности, в чувствах, в речи, в отношении к другим лю­дям, к самому себе, приобретают положительное или от­рицательное значение в зависимости от того, какими це­лями человек руководствуется в своей жизни, ради чего он живет, как осмысливает свою жизнь и свои поступки.

Встречаются люди и без ярко выраженного характера, люди с неопределенным характером. О таких людях Н.В. Го­голь писал: «Люди... неопределенные, ни то, ни се, не пой­мешь, что за люди, ни в городе Богдан, ни в селе Сели-фан». О таких людях и деятелях так же довольно метко го­ворится у нас в народе: «Так себе человек ни рыба, ни мясо», «Ни богу свечка, ни черту кочерга».

Черты характера являются приобретенными и закреп­ленными свойствами личности, физиологическую основу

241

характера составляют изменившиеся в процессе индиви­дуальной жизни особенности нервной системы.

И.П. Павлов связывал изменяющийся тип нервной си­стемы с системностью работы коры больших полушарий и с динамическим стереотипом, который представляет со­бой слаженную, уравновешенную систему нервных про­цессов.

Стереотип является нервно-физиологической основой прочно закрепленных привычных свойств личности, к числу которых относятся и черты характера.

Для понимания нервно-физиологической основы харак­тера большое значение имеет учение И.П. Павлова о вто­рой сигнальной системе[[29]](#footnote-30). Вторая сигнальная система являет­ся физиологической основой мышления и речи и вместе с этим она регулирует поведение человека. «В нормально раз­витом человеке, - говорил И.П. Павлов, вторая сигналь­ная система есть высший регулятор человеческого поведе­ния». Конечно, говоря о физиологических основах характе­ра, нельзя понимать дело так, что будто все черты характера определяются только особенностями нервной системы. «Фи­зиологическая основа характера, конечно, не включает и не может включать его содержательную сторону, напри­мер, общественную направленность, мужество, верность долгу. Содержательная сторона психологии характера име­ет своим источником общественные категории; раскрывая эту сторону, психология включается в число обществен­ных наук»[[30]](#footnote-31).

Формируясь под влиянием окружающей среды, жизнен­ного опыта человека, его воспитания, характер каждого человека представляет собой единство индивидуального и типичного, возникающее под влиянием как общественно- исторических условий (определенный общественно-исто­рический строй, социальная среда), так и индивидуальных условий жизни и деятельности (жизненный путь человека).

Не все особенности человека можно считать чертами его характера, а только существенные и устойчивые. На­пример, смел тот, для кого такая форма поведения посто­янна, типична. Конечно, он тоже может иногда испыты­вать чувство страха, но трусом его не назовешь.

Чтобы узнать характер человека, требуется время и по­стоянное общение с ним. С незнакомым человеком трудно

242

общаться и иметь дело прежде всего потому, что не зна­ешь, чего от него ожидать и что он ждет от тебя. Зная характер человека, мы можем предвидеть, предсказать, как он поведет себя в той или иной ситуации, как посту­пит при данных обстоятельствах, что сделает, что и как скажет.

Вспомним своих друзей, знакомых, однокурсников, сослуживцев. По отношению почти к каждому из них можно предвидеть, как они отнесутся к той или иной проблеме, как поведут себя при определенных обстоятельствах, ка­кое примут решение...

Характер человека может быть определенным или не­определенным, цельным или противоречивым.

Определенность характера зависит от того, насколько ясно выражены доминирующие, стержневые черты. Цель­ный характер это единство мыслей, чувств и поведения, действий, поступков.

Если же индивидуальность человека лишена внутрен­ней определенности, его поступки зависят не столько от него самого, сколько от внешних обстоятельств, мы гово­рим о «бесхарактерности» человека. Вспомним еще раз народные пословицы: «Плывет по течению, как полено»; «Не человек, а охапка пустяков». Мы видим, что в народе такие люди никогда уважением не пользовались.

Но «бесхарактерность» часто бывает только внешней: внутренне, для себя, человек строго придерживается оп­ределенной линии, но его линия, если можно так ска­зать, принципиально неопределенная как выгодно, так и поступает: он может быть бессердечным, жестоким или добрым в чьих-то глазах (все дело в том, кому эти глаза принадлежат). Смелым или трусливым, бороться с жаром то за эту идею, то за противоположную.

Характер, как и сама личность, - очень сложное явле­ние, не застывшее раз и навсегда. Он развивается и фор­мируется в течение всей жизни человека.

Какие черты характера наиболее привлекательны в че­ловеке? Наверное, все согласятся, что это доброжелатель­ность, чувство достоинства и справедливости, душевная чуткость, простота в общении с людьми, оптимизм, пре­данность своему делу, смелость, принципиальность, юмор. К. Паустовский писал, что самая глубокая, самая напря­женная деятельность человека может и даже должна со­провождаться юмором. Отсутствие юмора свидетельствует не только о равнодушии ко всему окружающему, но и об

243

известной умственной тупости. Культурный, воспитанный человек разрешит неожиданный житейский конфликт ско­рее с юмором, чем с досадой. Он же (К. Паустовский) замечал: «Человек должен быть умен, прост, справедлив, смел и добр».

2.3. Взаимосвязь характера с другими сторонами

личности

Характер взаимосвязан со всеми сторонами личности.

Потребности и интересы человека, составляя основу его мотивационной сферы, формируют и его характер. Есть люди, для которых превыше всего духовные ценности. Но есть и такие, которые стали рабами вещей. У последних обедняется духовный и нравственный мир, возникают та­кие черты характера, как тупость, скупость, жадность, зависть. Убеждения человека проявляются в таких чертах характера, как целеустремленность, оптимизм, требова­тельность к себе и другим, они делают поведение челове­ка принципиальным. Мировоззрение позволяет человеку правильно ориентироваться в общественных событиях, ре­гулировать свое поведение.

Интеллектуальные свойства человека также наклады­вают определенный отпечаток на его характер и придают ему своеобразие. Острота или тупость, основательность или поверхностность ума являются интеллектуальными свой­ствами, которые могут стать чертами характера.

Воля определяет решительность, постоянство, самосто­ятельность и целенаправленность характера. Чувства в ха­рактере показывают эмоциональное отношение к людям, миру и к самому себе. Что человек любит или ненавидит, к чему остается равнодушным - все это проявляется в его характере, свидетельствуя о его отношении.

Характер тесно связан с темпераментом. Темперамент влияет на форму проявления характера. Так, настойчивость у холерика выражается в кипучей деятельности, у флегма­тика - в сосредоточенном обдумывании.

От темперамента зависят многие черты характера, та­кие, как уравновешенность поведения, общительность, легкость или трудность включения в новую деятельность, выражение чувств. Однако тип темперамента не опреде­ляет сущности характера: флегматик может быть деятель­ным и трудолюбивым, а сангвиник суетливым и бесплод­ным.

244

Следует отметить тесную взаимообусловленность ха­рактера и способностей. Развитие способностей зависит от таких черт характера, как трудолюбие, трудоспособ­ность. В школе, в средних и высших учебных заведениях немало учеников и студентов, которые благодаря своим способностям все схватывают на лету, хорошо успевают. Но в жизни некоторые из них не оправдывают надежд, и главным образом потому, что не привыкли серьезно и организованно работать, настойчиво преодолевать пре­пятствия.

Для развития способностей важны такие черты харак­тера, как самокритичность, требовательность к себе. Очень важна и такая черта характера, как скромность. Уверен­ность в своей исключительности часто губительна для спо­собностей, так как в этом случае нередко формируются зазнайство, самовосхищение, пренебрежение к окружаю­щим. М.М. Пришвин замечал: «Величайшее счастье не счи­тать себя особенным, а быть как все люди». А.И. Гете под­черкивал: «Кто не слишком мнит о себе, тот лучше, чем он сам о себе думает».

2.4. Формирование характера у младших школьников

Характер не является врожденным, он формируется под воздействием условий жизни и целенаправленного воспи­тания. Кое-что в характере является и врожденным именно те черты, которые связаны с темпераментом. В формиро­вании характера решающее значение имеют первые 7-8 лет, дошкольный и младший школьный возраст, когда закладывается основа характера человека.

На формирование характера оказывают влияние в пер­вую очередь условия жизни ребенка, та среда, в которой человек растет и взрослеет, «дух» общества, его мораль и ценностные ориентации. Каналами этого влияния служат общение со взрослыми и сверстниками, книги, радио, телевидение, обычаи, традиции и пр.

Очень серьезное влияние на формирование характера оказывают семейные условия, отношения в семье. Домаш­нее воспитание имеет решающее значение для формиро­вания характера ребенка.

Характер формируется в деятельности. Характер ребен­ка приобретет свое качественное своеобразие в последо­вательно ведущих для него видах деятельности в игре, учебе, труде.

245

Черты характера формируются при повторении форм поведения в жизни и деятельности. А.С. Макаренко под­черкивал, что очень важно постоянно упражнять детей в правильном поступке, «организовывать... гимнастику по­ведения», закреплять правильные формы поведения.

Уже в дошкольном возрасте обрисовываются первые контуры характера, начинает складываться привычный об­раз поведения, определенные отношения к действитель­ности.

Если условия, в которых жил и действовал ребенок, не требовали от него, например, выдержки или инициатив­ности, то соответствующие черты характера у него и не вырабатываются, какие бы высокие моральные идеи ни прививали ему словесно. Воспитание, устраняющее все трудности на жизненном пути ребенка, никогда не может создать сильного характера.

С поступлением в школу начинается новый этап фор­мирования характера. Ребенок сталкивается с рядом новых и строгих правил и школьных обязанностей, определяю­щих все его поведение в школе, дома, в общественных местах.

Эти правила, обязанности развивают у школьника орга­низованность, систематичность, целеустремленность, на­стойчивость, аккуратность, дисциплинированность, тру­долюбие. Исключительно важную роль в формировании характера играет школьный коллектив. В школе ребенок вступает в отношения содружества и взаимопомощи с то­варищами. У него развивается сознание долга и ответствен­ности перед коллективом класса, школы, чувство товари­щества, коллективизм.

Основное условие воспитания характера младших школьников состоит в единстве общих требований к ним с индивидуальным подходом к каждому. Индивидуальный подход не должен ни в какой мере нарушать общих требо­ваний.

Первостепенное значение в формировании характера имеет организация личного опыта ребенка, способствую­щего образованию устойчивых привычек поведения и дея­тельности.

«Характер детей складывается и формируется в реаль­ных действиях и поступках и в той внутренней работе, которая завязывается вокруг них и в них вплетается педа­гогический процесс, как деятельность учителя-воспитате­ля, формирует развивающуюся личность ребенка в меру

246

того, как педагог руководит деятельностью ребенка, а не подменяет ее, писал СЛ. Рубинштейн. - Всякая попытка воспитателя-учителя «внести» в ребенка познание и нрав­ственные нормы, минуя собственную деятельность ребен­ка по овладению ими, подрывает, как это отлично пони­мал еще Ушинский, самые основы здорового умственно­го и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств»'.

Формируя личное поведение ребенка, педагог форми­рует и личностные свойства ребенка, его мотиванионную сферу.

Мотив, действенный для данного человека, - это буду­щая черта его характера в ее генезисе (потенциально по край­ней мере). Поэтому особенности мотивационной сферы ре­бенка должны находиться в центре внимания учителя.

Внешне один и тот же поступок, одно и то же отноше­ние детей к занятиям, школе, одноклассникам, учителю, в зависимости от мотивов, из которых они исходят, из целей, которые они более или менее сознательно пресле­дуют, приобретает совсем различный и в отношении пе­дагогической своей ценности иногда прямо противополож­ный смысл.

Учителю необходимо понять подлинные личностные мотивы поведения ребенка, мотивы его действий, его внутреннее отношение к задачам, которые перед ним ставятся. Если учитель знает настоящие мотивы поведе­ния своего ученика, он сможет взаимодействовать с ним, сможет профессионально грамотно строить учебно-вос­питательный процесс, чтобы помочь ребенку сформиро­вать позитивные мотивы учения и отношений с одно­классниками.

На воспитание характера детей влияют личный пример учителя, его поступки, отношение к детям и своей дея­тельности.

Вопросы и задания

1. Что выражают черты характера?
2. Чем обусловлены типичные и индивидуальные черты ха­рактера людей?
3. Как формируется характер человека? Каковы пути воспи­тания характера?

447

1. Раскройте психологический смысл высказывания Аристо­теля: «Хорошо рассуждать о добродетели - не значит еще быть добродетельным, а быть справедливым в мыслях - не значит еще быть справедливым на деле».
2. Проанализируйте свои поступки и отношения и попробуйте определить основные черты своего характера.

Тема 3 СПОСОБНОСТИ

Что такое способности.

Общие и специальные способности.

Способности и личность.

Развитие способностей у младших школьников.

3.1. Что такое способности

Одной из самых сложных и интересных проблем пси­хологии является проблема индивидуальных различий. Трудно назвать хоть одно свойство, качество, черту чело­века, которое не входило бы в круг этой проблемы. Пси­хические свойства и качества людей формируются в жиз­ни, в процессе обучения, воспитания, деятельности. При одних и тех же образовательных программах и методах обучения мы видим у всех индивидуальные особенности. И это прекрасно. Потому-то так и интересны люди, что они разные.

Центральным моментом в индивидуальных особеннос­тях человека являются его способности, именно способ­ности определяют становление личности и обусловливают степень яркости ее индивидуальности.

Способности - это внутренние условия развития чело­века, которые формируются в процессе его взаимодействия с внешним миром.

«Человеческие способности, отличающие человека от других живых существ, составляют его природу, но сама природа человека продукт истории, - писал СЛ. Рубин­штейн. Природа человека формируется и изменяется в про­цессе исторического развития в результате трудовой дея­тельности человека. Интеллектуальные способности фор­мировались по мере того, как, изменяя природу, человек познавал ее, художественные, музыкальные и т.п. фор­мировались

248

вместе с развитием различных видов искусст­ва»[[31]](#footnote-32).

Понятие «способность» включает в себя три основных признака:

Во-первых, под способностями понимают индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Это особенности ощущений и вос­приятия, памяти, мышления, воображения, эмоций и воли, отношений и двигательных реакций и пр.

Во-вторых, способностями называют не вообще инди­видуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятель­ности или многих деятельностей. Существует огромное многообразие видов деятельности и отношений, каждый из которых требует определенных способностей для своей реализации на достаточно высоком уровне. Такие свойства, как вспыльчивость, вялость, безразличность, которые, несомненно, являются индивидуальными особенностями людей, обычно не называются способностями, потому что не рассматриваются как условия успешности выполнения какой-либо деятельности.

В-третьих, под способностями подразумевают такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к на­личным навыкам, умениям или знаниям человека, но ко­торые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков[[32]](#footnote-33).

На основании вышесказанного можно вывести следую­щее определение.

Способности это такие индивидуально-психологичес­кие особенности человека, которые отвечают требовани­ям данной деятельности и являются условием ее успешно­го выполнения.

Иными словами, под способностями понимают свой­ства, или качества, человека, делающие его пригодным к успешному выполнению определенной деятельности. Нельзя быть просто «способным» или «способным ко все­му», безотносительно к какому-либо определенному за­нятию. Всякая способность обязательно является способ­ностью к чему-нибудь, к какой-либо деятельности. Спо­собности и проявляются, и развиваются только в деятельности,

249

и определяют большую или меньшую успеш­ность в выполнении этой деятельности.

Показателями способностей в процессе их развития могут служить темп, легкость усвоения и быстрота про­движения в той или иной области человеческой деятель­ности.

Человек не рождается, имея способности к той или иной деятельности. Врожденными могут быть только задатки, составляющие природную основу развития способностей.

Задатки это особенности строения мозга и нервной системы, органов чувств и движений, функциональные особенности организма, данные каждому от рождения.

К задаткам относятся некоторые врожденные особен­ности зрительного и слухового анализаторов, типологи­ческие свойства нервной системы, от которых зависит быстрота образования временных нервных связей, их проч­ность, сила сосредоточенного внимания, выносливость нервной системы, умственная работоспособность. В каче­стве задатков следует рассматривать также уровень разви­тия и соотношения первой и второй сигнальных систем. И.П. Павлов различал три специально человеческих типа высшей нервной деятельности: художественный тип с от­носительным преобладанием первой сигнальной системы, мыслительный тип с относительным преобладанием вто­рой сигнальной системы, третий тип - с относительной уравновешенностью сигнальных систем. Для людей худо­жественного типа характерна яркость непосредственных впечатлений, образность восприятия и памяти, богатство и живость воображения, эмоциональность. Люди мысли­тельного типа склонны к анализу и систематизации, к обобщенному, абстрактному мышлению.

Задатками могут являться и индивидуальные особен­ности строения отдельных участков коры головного мозга. Но задатки лишь предпосылки развития способностей, они являются одним, хоть и очень важным, из условий развития и формирования способностей. Если человек даже с самыми хорошими задатками не будет заниматься соот­ветствующей деятельностью, способности у него не разо­вьются. Благоприятная среда, воспитание и обучение спо­собствуют раннему пробуждению задатков. Например, Римский-Корсаков уже с двухлетнего возраста хорошо различал все мелодии, которые пела его мать, в четыре года он уже напевал все, что играл отец, вскоре сам на­чал подбирать на фортепьяно слышанные от отца пьесы.

250

Игорь Грабарь рассказывает про себя: «Когда началась страсть к рисованию, не помню, но достаточно сказать, что не помню себя нерисующим».

Способность не может возникнуть без соответствующей конкретной деятельности. Нельзя понимать дело так, что способность существует до того, как началась соответству­ющая деятельность, и только используется в последней. Абсолютный слух как способность не существует у ребен­ка до того, как он впервые стал перед задачей узнавать высоту звука. До этого существовал только задаток как анатомо-физиологический факт. И тонкий музыкальный слух может быть нереализованным, если человек не будет специально заниматься музыкой. Поэтому музыкальные за­нятия с маленькими детьми, даже если малыши не обна­руживают ярких музыкальных талантов, имеют большое значение для развития их музыкальных способностей.

Способности не только проявляются в деятельности, но и создаются в этой деятельности. Они всегда являются результатом развития. По самому своему существу способ­ность есть понятие динамическое существует только в движении, только в развитии.

Развитие способностей совершается по спирали: реа­лизация возможностей, которые представляет способность одного уровня, открывает новые возможности для даль­нейшего развития, для развития способностей более вы­сокого уровня (С.Л. Рубинштейн).

Так, способности ребенка формируются постепенно посредством овладения им в процессе обучения содержа­нием материальной и духовной культуры, техники, на­уки, искусства. Исходной предпосылкой для этого разви­тия способностей служат врожденные задатки (отметим, что понятия «врожденный» и «наследственный» не явля­ются тождественными).

Не следует думать, что каждой способности соответ­ствует особый задаток. Задатки многозначны и могут реализовываться в различных типах способностей, на их ос­нове могут выработаться разные способности в зависимо­сти от того, как будет проходить жизнь человека, чему он учится, к чему испытывает склонность. Задатки могут в большей или меньшей степени обусловить своеобразие раз­вития человека, стиль его интеллектуальной или другой деятельности.

Нельзя заранее указать точные границы в развитии тех или иных способностей, определить «потолок», предел их

251

развития. Это связано с тем, что любая деятельность тре­бует для своего осуществления не одной, а нескольких спо­собностей, и они могут до известной степени компенси­ровать, заменять друг друга. Учась и осваивая то, что было создано человечеством за всю историю его существования, мы развиваем свои природные качества, свои задатки, пре­вращаем их в способности к деятельности. Каждый чело­век к чему-нибудь способен. Способности развиваются у человека по мере того, как он осваивает какую-нибудь де­ятельность, область знания, учебный предмет.

Способности человека развиваются и отрабатываются на том, что он делает. Можно привести в пример П.И. Чай­ковского. Абсолютного слуха у него не было, на плохую музыкальную память композитор сам жаловался, на рояле играл бегло, но не столь уж хорошо, хотя музицировал с детства. Композиторской деятельностью П.И. Чайковский впервые занялся, уже окончив училище правоведения. И несмотря на это, он стал гениальным композитором.

Выделяют два уровня развития способностей: репродук­тивный и творческий. Человек, находящийся на первом уровне развития способностей, обнаруживает высокую способность овладевать умением, усваивать знания, овла­девать деятельностью и осуществлять ее по предложенно­му образцу, в соответствии с предложенной идеей. На вто­ром уровне развития способностей человек создает новое, оригинальное.

В процессе овладения знаниями и умениями, в процес­се деятельности человек «переходит» с одного уровня на другой. Соответственно изменяется и структура его спо­собностей. Как известно, даже очень одаренные люди на­чинали с подражания, а затем, только по мере приобре­тения опыта, проявляли творчество.

Учеными установлено, что не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-либо деятельности, а лишь то своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность.

Одной из важнейших особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исклю­чает возможности успешного выполнения даже такой дея­тельности, которая наиболее тесно связана с этой способ­ностью. Недостающая способность может быть в очень

252

широких пределах компенсирована другими, высокораз­витыми уданного человека. Б.М. Теплов подчеркивал важ­ность выдвижения и разработки рядом зарубежных психо­логов, и в первую очередь В. Штерном, понятия компен­сации способностей и свойств.

Отдельные способности не просто сосуществуют друг с другом. Каждая способность изменяется, приобретает ка­чественно иной характер в зависимости от наличия и сте­пени развития других способностей. Л.С. Выготский пи­сал: «Каждая наша „способность" работает на самом деле в таком сложном целом, что, взятая сама по себе, она не дает и приблизительного представления о настоящих воз­можностях ее действия. Человек со слабой памятью тогда, когда мы ее исследуем в изолированном виде, может ока­заться запоминающим лучше, чем человек с хорошей па­мятью, просто в силу того, что память никогда не высту­пает сама по себе, но всегда в тесном сотрудничестве со вниманием, общей установкой, мышлением и совокуп­ное действие этих различных способностей может оказаться совершенно независимым от абсолютной величины каж­дого из слагаемых»[[33]](#footnote-34).

Своеобразное сочетание способностей, которое обес­печивает человеку возможность успешного выполнения какой-либо деятельности, называется одаренностью.

Проблема одаренности - это прежде всего качествен­ная проблема (СЛ. Рубинштейн). Первый, основной воп­рос каковы способности человека, к чему у него способ­ности и в чем их качественное своеобразие. Но эта каче­ственная проблема имеет и свой количественный аспект.

Высокая ступень развития способностей называется талантом.

Талантливые люди способны решать в какой-то облас­ти знаний или практики сложные теоретические и прак­тические задачи, способны создавать материальные или духовные ценности, отличающиеся новизной и имеющие прогрессивное значение. В этом смысле мы говорим о та­лантливых ученых, писателях, учителях, художниках, кон­структорах, руководителях и пр.

Талант может проявляться в любой человеческой дея­тельности, а не только в области науки или искусства. Та­лантливым может быть и лечащий врач, и учитель, и ква­лифицированный рабочий, и руководитель, и аграрий, и летчик, и др.

253

Талантливыми также называют людей, способных быс­тро усваивать знания и правильно применять их в жизни и в своей деятельности. Это талантливые ученики и талант­ливые студенты, талантливые скрипачи и пианисты, та­лантливые инженеры и строители.

Гениальность это наивысшая степень проявления творческих сил человека. Это создание качественно но­вых творений, открывающих новую эру в развитии куль­туры, науки, практики. Так, А.С. Пушкин создал произ­ведения, с появлением которых начинается новая эпоха в развитии русской литературы и русского литературного языка.

Можно сказать так: гений открывает и создает новое, а талант это новое понимает, быстро усваивает, прилагает к жизни и продвигает вперед.

Гениальные и талантливые люди это люди с очень развитым умом, наблюдательностью, воображением. М. Горький замечал: «Великие люди - это те, у которых лучше, глубже, острее развиты способности наблюдения, сравнения и домысла догадки и „сметки"».

Для творческой деятельности обязателен так называе­мый широкий кругозор, знакомство со многими облас­тями знания и культуры. Тот, кто «по уши» погрузился в узкую научную область, лишает себя источника анало­гий.

У многих выдающихся людей высокие способности про­являлись в разных областях знания. Многие из них были разносторонними по своим способностям. Например, Ари­стотель, Леонардо да Винчи, М.В. Ломоносов. Вот что пи­сала о себе Софья Ковалевская: «Я понимаю, что вас так удивляет, что я могу заниматься зараз и литературой и математикой. Многие, которым никогда не представлялось случая более узнать математику, смешивают ее с арифме­тикой и считают ее наукой сухой и бесплодной. В сущнос­ти же это наука, требующая наиболее фантазии, и один из первых математиков нашего столетия говорит совер­шенно верно, что нельзя быть математиком, не будучи в то же время и поэтом в душе. Только, разумеется, чтобы понять верность этого определения, надо отказаться от старого предрассудка, что поэт должен что-то сочинять несуществующее, что фантазия и вымысел это одно и то же. Мне кажется, что поэт должен видеть то, чего не видят другие, видеть глубже других. И это же должен и матема­тик».

254

3.2. Общие и специальные способности

Различают способности общие, которые проявляются везде или во многих областях знания и деятельности, и специальные, которые проявляются в какой-то одной об­ласти.

Достаточно высокий уровень развития общих способ­ностей особенностей мышления, внимания, памяти, восприятия, речи, умственной активности, любознатель­ности, творческого воображения и пр. позволяет дости­гать значительных результатов в самых разных областях человеческой деятельности при интенсивной, заинтере­сованной работе. Почти не бывает людей, у которых рав­номерно выражены все перечисленные выше способнос­ти. Например, Ч.Дарвин отмечал: «Я превосхожу людей среднего уровня в способности замечать веши, легко ус­кользающие от внимания, и подвергать их тщательному наблюдению».

Специальные способности - это способности к опреде­ленной деятельности, которые помогают человеку дости­гать в ней высоких результатов. Главное различие между людьми состоит не столько в степени одаренности и ко­личественной характеристике способностей, сколько в их качестве к чему именно он способен, какие это способ­ности. Качество способностей и определяет своеобразие и неповторимость одаренности каждого человека.

И общие, и специальные способности неразрывно свя­заны друг с другом. Лишь единство общих и специальных способностей отражает истинный характер способностей человека. В.Г. Белинский тонко замечал: «Как ни дробите жизнь, она всегда едина и цельна. Говорят: для науки ну­жен ум и рассудок, для творчества фантазия, и думают, что этим порешили дело начисто... А для искусства не нужно ума и рассудка? А ученый может обойтись без фан­тазии?».

Специальные способности сложились в ходе развития человеческого общества и человеческой культуры. «Все специальные способности человека это, в конце кон­цов, различные проявления, стороны общей его способ­ности к освоению достижений человеческой культуры и ее дальнейшему продвижению, отмечал С.Л. Рубин­штейн. - Способности человека это проявления, сторо­ны его способности к обучению и труду»[[34]](#footnote-35).

255

Развитие специальных способностей каждого человека является не чем иным, как выражением индивидуального пути его развития.

Специальные способности классифицируются в соот­ветствии с различными областями деятельности человека: литературные способности, математические, конструктив­но-технические, музыкальные, художественные, лингви­стические, сценические, педагогические, спортивные, способности к теоретической и практической деятельнос­ти, духовные способности и др. Все они являются порож­дением сложившегося в истории человечества разделения труда, возникновения новых областей культуры и выделе­ния новых видов деятельности как самостоятельных заня­тий. Все виды специальных способностей являются резуль­татом развития материальной и духовной культуры чело­вечества и развития самого человека как существа мыслящего и деятельного.

Способности каждого человека достаточно широки и разнообразны. Как уже отмечалось, они и проявляются, и развиваются в деятельности. Любая деятельность чело­века - сложное явление. Ее успешность не может быть обеспечена только одной способностью, каждая специ­альная способность включает в себя ряд компонентов, которые в своем сочетании, единстве образуют структуру этой способности. Успешность в занятиях какой-либо де­ятельностью обеспечивается особым сочетанием различ­ных компонентов, входящих в структуру способностей. Влияя друг на друга, эти компоненты придают способ­ности индивидуальность, неповторимость. Именно поэто­му каждый человек способен, талантлив по-своему в той деятельности, в которой трудятся и другие люди. Напри­мер, один музыкант может быть талантлив в игре на скрипке, другой - на рояле, третий в дирижировании, проявляя и в этих специальных областях музыки свой индивидуальный творческий почерк.

Развитие специальных способностей является сложным и длительным процессом. Для разных специальных спо­собностей характерно неодинаковое время их выявления. Ранее прочих проявляются дарования в области искусств, и прежде всего в музыке. Установлено, что в возрасте до 5 лет развитие музыкальных способностей происходит наи­более благоприятно, так как именно в это время форми­руются музыкальный слух и музыкальная память ребенка. Примерами ранней музыкальной одаренности могут служить­

256

В.А. Моцарт, обнаруживший незаурядные способно­сти уже в 3 года, Ф.Й. Гайдн - в 4 года, Я.Л.Ф. Мендель­сон в 5 лет, С.С. Прокофьев - в 8 лет. Несколько позже проявляются способности к живописи и скульптуре: у С. Рафаэля в 8 лет, у Б. Микельанджело - в 13 лет, у А. Дюрера - в 15 лет.

Технические способности выявляются, как правило, позднее, чем способности в области искусств. Это объяс­няется тем, что техническая деятельность, техническое изобретательство требуют весьма высокого развития выс­ших психических функций, прежде всего мышления, ко­торое формируется в более позднем возрасте - подростко­вом. Однако знаменитый Паскаль осуществил техническое изобретение уже в 9 лет, но это одно из редких исключе­ний. Вместе с тем элементарные технические способности могут проявляться у детей уже и в 9-11 лет.

В области научного творчества способности выявляют­ся существенно позднее, чем в других сферах деятельнос­ти, как правило после 20 лет. При этом раньше других обнаруживаются математические способности.

Необходимо помнить, что любые творческие способ­ности сами по себе не превращаются в творческие свер­шения. Для того чтобы получить результат, необходимы знания и опыт, труд и терпение, воля и желание, нужна мощная мотивационная основа творчества.

3.3. Способности и личность

Способности не могут быть поняты и не могут рассмат­риваться вне личности. Развитие способностей и развитие личности взаимообусловленные процессы. Именно на это обращают внимание психологи, подчеркивая, что «разви­тие способности дает не только практический эффект, по­вышая качество деятельности, но и личностный эффект удовлетворения от ее процесса, который, выступая под­креплением, оказывается, в свою очередь, условием спо­собности» (К.А. Абульханова-Славская).

Успех или неуспех в значимой для человека деятельно­сти влияет на развитие его личности, формирует его лич­ностное достоинство. Без развития способностей не может происходить развития личности. Способности лежат в ос­нове индивидуальности, уникальности человека. Гениаль­ность и талантливость выражаются не только в сильном развитии интеллекта. Признаком высоких способностей и

257

одаренности является устойчивое внимание, эмоциональная страстность, сильная воля. Все гениальные люди отлича­лись горячей любовью и страстностью к своему делу. Так, А. В. Суворов был весь предан военному делу, А.С. Пуш­кин - поэзии, И.П. Павлов - науке, К.Э. Циолковский изучению межпланетных космических полетов.

Страстное отношение к делу способствует концентри­рованное™ всех познавательных, творческих, эмоциональ­ных и волевых сил.

Неверно думать, что способным людям все дается лег­ко, без особого труда. Как правило, у людей, которых мы называем талантливыми, способности к той или иной де­ятельности всегда сочетаются с трудолюбием. Многие та­лантливые ученые, писатели, художники, педагоги и дру­гие деятели подчеркивали, что талант это труд, умно­женный на терпение. Великий ученый А. Эйнштейн как-то сказал в шутливой форме, что он добился успехов только потому, что его отличало «упрямство мула и страшное любопытство». М. Горький говорил о себе: «Я знаю, что обязан успехом моим не столько природной талантливос­ти, сколько умению работать, любви к труду».

В развитии способностей человека большое значение имеет и его собственная работа над собой. Жизнь знамени­тых людей показывает, что главнейшим в их творческой деятельности является способность непрерывно работать, умение месяцы, годы, десятилетия добиваться намечен­ной цели, неустанно искать пути ее достижения.

Вспомним о жизни и деятельности великого русского полководца А.В. Суворова. Его гениальные способности раз­вивались не только в процессе активной военной деятель­ности, но и в результате собственной упорной работы над собой. Суворов с детских лет увлекался военным делом, зачитывался описаниями походов великих полководцев древности: Александра Македонского, Ганнибала, Юлия Цезаря. От природы он был слабым и болезненным ребен­ком. Но с юношеских лет сам сумел создать то, чего ему не дала природа, - здоровье, выносливость, железную волю. Добился он всего этого постоянной тренировкой и закал­кой своего тела. Суворов сам придумывал для себя различ­ные гимнастические упражнения и постоянно ими зани­мался: обливался холодной водой круглый год, купался и плавал до заморозков, преодолевал самые крутые овраги, лазил на высокие деревья и, забравшись на самую вер­хушку, качался на ветках. Ночами на неоседланной лоша­ди

258

скакал он без дорог по полям и лесам. Постоянные физические упражнения так закалили Суворова, что даже 70-летним стариком он не знал усталости.

Развитие способностей человека тесно связано с раз­витием интересов.

Интерес - это индивидуальная особенность личности, ее направленность на то, что человек считает в мире и в своей жизни наиболее значимым, наиболее ценным.

Различают непосредственный и опосредованный интерес. Первый связан с занимательностью, увлекательностью, приятностью того, что вызвало наш интерес. Например, мы говорим об интересном спектакле, о встрече с инте­ресным человеком, об интересной лекции и пр. Этот ин­терес проявляется главным образом в непроизвольном внимании и является весьма кратковременным.

Второй опосредован нашим осознанным желанием все больше узнавать о предмете, человеке, явлении. Этот ин­терес является произвольным, т.е. мы изъявляем свою волю, свое желание глубже проникнуть в суть того, что нам интересно. Опосредованность интереса выражается в более или менее длительной, устойчивой направленности личности на определенный предмет, на определенную об­ласть действительности и жизни, на определенную дея­тельность. Именно наличие такого интереса составляет ин­дивидуальную особенность личности.

Интересы людей различаются прежде всего по содер­жанию, которое определяется теми предметами или обла­стями действительности, на которые эти интересы направ­лены.

Интересы людей различаются по широте. Узкими счита­ются интересы, направленные только на одну ограничен­ную область действительности, широкими и разносторон­ними - направленные на несколько областей действитель­ности. При этом у человека с разносторонними интересами обычно какой-либо интерес бывает центральным, главным.

Одни и те же интересы у разных людей проявляются с различной силой. Сильный интерес нередко бывает связан с сильными чувствами и проявляется как страсть. Он со­единяется с такими качествами личностями, как настой­чивость, выносливость, стойкость, терпение.

Интересы той или иной силы у разных людей различа­ются еще по устойчивости или по степени постоянства.

Интерес как индивидуальная особенность личности охватывает всю психику человека. Именно интересами в

259

значительной степени определяются многие черты его ха­рактера и обусловливается развитие его способностей.

Интерес проявляется в склонности человека к деятель­ности, по преимуществу связанной с предметом интере­са, в постоянном переживании приятных чувств, вызыва­емых этим предметом, а также в склонности к постоян­ным разговорам об этом предмете и о делах, связанных с ним.

Склонность выражается в том, что человек по собствен­ному желанию усиленно и постоянно занимается опреде­ленным видом деятельности, предпочитает ее другим, свя­зывает с данной деятельностью свои жизненные планы. Большинство исследователей, занимавшихся этой пробле­мой, определяют склонность как направленность на соот­ветствующую деятельность или потребность в деятельнос­ти (Н.С. Лейтес, А.Г.Ковалев, В.Н. Мясищев, А.В.Пет­ровский, К.К.Платонов, С.Л.Рубинштейн, Б.М. Теплов, К.Д. Ушинский, Г.Н. Щукина и др.).

Развитие способностей прежде всего связано с актив­ным положительным отношением к соответствующей де­ятельности, интересом к ней, склонностью заниматься ею, нередко переходящей в страстную увлеченность. Ин­тересы и склонности к определенной деятельности раз­виваются обычно в единстве с развитием способностей к ней.

Воспитание творческих способностей у детей, школь­ников, студентов в значительной степени связано с раз­витием их личности: самостоятельности, увлеченности, независимости в суждениях и оценках. Высокая академи­ческая успеваемость не всегда сочетается с высоким уров­нем творческих способностей. Ученым удалось выявить за­висимость между академическими достижениями, уров­нем способностей учащихся и уровнем творческих способностей педагога.

Если учитель обладает высоким творческим потенциа­лом, то одаренные ученики добиваются блистательных успехов, а ученики с менее развитыми творческими спо­собностями оказываются «в загоне», их академические результаты обычно невелики. Если же преподаватель сам находится где-то внизу шкалы «творческие способнос­ти», успехи учащихся, лишенных творческого блеска, ока­зываются более высокими, чем в первом случае. А ярко одаренные школьники не раскрываются, не реализуют своих возможностей. Наставник как бы оказывает пред­

260

почтение тому психологическому типу, к которому при­надлежит сам[[35]](#footnote-36).

Педагоги пытаются запечатлеть свой опыт по развитию творческого потенциала учащихся вразличного вида пра­вилах. В качестве примера приведем «10 заповедей», со­ставленных одной преподавательницей средней школы:

1. Не соглашайся с ответом ученика, если ответ просто затвержен и принят на веру. Требуй доказательства.
2. Никогда не разрешай спор учащихся самым легким способом, т.е. попросту сообщив им правильный ответ или верный способ решения.
3. Внимательно слушай своих учеников, лови каждую высказанную ими мысль, чтобы не упустить случая рас­крыть для них что-то новое.
4. Постоянно помни - обучение должно опираться на интересы, мотивы и чаяния школьников.
5. Расписание уроков и школьные звонки не должны быть определяющим фактором учебного процесса.
6. Уважай свои собственные «сумасшедшие идеи» и при­вивай другим вкус к нестандартному мышлению.
7. Никогда не говори своему ученику: «Нам некогда об­суждать твою глупую идею».
8. Не скупись на ободряющее слово, доброжелательную улыбку, дружеское поощрение.
9. В процессе обучения не может быть постоянной ме­тодики и раз навсегда установленной программы.
10. Повторяй эти заповеди каждый вечер, пока они не станут частью тебя самого.

3.4. Развитие способностей у младших школьников

Ник чему не способных детей нет. Все дети способны к обучению, каждый нормальный ребенок способен полу­чить среднее образование, способен овладеть материалом школьной программы.

Но каждый ребенок умен и талантлив по-своему. Важ­но, чтобы этот ум, эта талантливость с самого начала школьной жизни стали основой успеха в учении, чтобы ни один ученик не учился ниже своих возможностей. Од­нако у каждого ребенка свой путь развития способностей.

Начало обучения ребенка в школе - важнейший этап в его воспитании и развитии, и, конечно, не начало воспитания,

261

а тем более развития. Именно поэтому начальное обучение должно строиться на основе достигнутых резуль­татов предшествующего воспитания и учета всей истории развития ребенка[[36]](#footnote-37).

В способностях младших школьников обнаруживаются многообразные индивидуальные различия. Они проявля­ются в успешности учебной работы, в том, что разные ученики с разной глубиной понимания и с разной степе­нью творчества справляются с учебными заданиями. То, чего одни школьники достигают легко, без особых уси­лий, для других оказывается сложным делом, требующим большой работы и напряжения.

В третьем классе одной из школ мы попали на урок английского языка. Наше внимание привлекла одна девочка: худенькая, очень оживленная, она при каждом вопросе учительницы первая поднимала руку, отвечала уверенно, громко и как-то радостно. После урока учительница по нашей просьбе кратко охарактеризовала детей этого клас­са и в числе наиболее способных назвала эту девочку - Таню Ш. Следующий урок был математика. И тут мы еле узнали Таню. Все оживление ее пропало, голос стал ка­ким-то хриплым, огонек в глазах исчез. На вопросы учи­тельницы Таня руки не поднимала, если ее все-таки спра­шивали, отвечала неуверенно и часто с ошибками. Учи­тельница в числе наиболее слабых по математике детей назвала нам Таню.

Как видно, у девочки неодинаково развиты способнос­ти к овладению разными учебными предметами. Если анг­лийский язык (и, как мы узнали, русский язык) дается ей легко, то математика вызывает большие затруднения.

Педагогическая задача в отношении младших школь­ников состоит в том, чтобы раскрыть, понять их слабые и сильные стороны и обеспечить их полноценное развитие. Например, учителям Тани Ш. следует не только поощрять, развивать ее способности к языкам, но и искать пути раз­вития у нее математического мышления, чтобы девочка могла уверенно усваивать в старших классах материал фи­зико-математического цикла.

Развитие задатков способностей в школе неразрывно связано с их поощрением. Необходимо постоянно «трени­ровать» способности, так как они не могут «лежать про

262

запас», ожидая подходящего случая для проявления. Если способности не развиваются, они хиреют.

Прогноз относительно способностей школьников дол­жен быть очень осторожным. Недопустимо по низкой ус­певаемости делать вывод о неспособности ребенка. Жизнь показывает, как нелегко распознать даже выдающиеся спо­собности. Декарт считался в школе неспособным. Эдисон как неспособный был взят отцом из школы, где обучился только грамоте. Либиха, последнего ученика в классе, ис­ключили за неуспеваемость. Гоголь имел в гимназии по литературе «три», а за сочинения «два». Менделеев в гим­назии был «середняком».

Не надо спешить с вынесением «приговора». Низкая успеваемость может быть обусловлена множеством при­чин. Важно найти, вскрыть эти причины, а для этого надо знать ученика. Усвоение одного и того же материала у каж­дого ребенка происходит по-разному, а следовательно, требует разных педагогических условий в зависимости от уровня и своеобразия развития ребенка.

Опережение ребенком своего возраста еще не дает на­дежных оснований для суждения о его будущих возможно­стях. Отсутствие же раннего развития не исключает воз­можности последующего подъема. Способности могут про­явиться и в более старшем возрасте. У некоторых детей развитие совершается несколько замедленно, растянуто, как бы исподволь, происходит постепенное накопление определенных достоинств интеллекта. В старших классах такие ученики неожиданно поражают учителей и одно­классников резко возросшим уровнем умственных возмож­ностей.

Таким образом, и дети, рано обнаружившие способно­сти, и дети, еще их не проявившие, требуют большого к себе внимания, индивидуального подхода со стороны учи­теля.

В начальной школе центральной задачей является разви­тие у всех детей общих способностей и формирование интере­са к учению вообще в контексте ведущей в этом возрасте учеб­ной деятельности. Нетрудно заметить, что самые разные школьные предметы имеют много общего, предъявляют ряд сходных требований к особенностям мышления, внимания, памяти ученика, к таким его свойствам, как умственная активность, любознательность. Вместе с тем отдельные учеб­ные предметы требуют для своего овладения специальных свойств, таких, как, например, фонетический слух или

263

пространственное воображение и др. Общие способности являются не только предпосылкой, но и результатом все­стороннего развития личности ребенка. Специфические (или специальные) способности детей проявляются тем ярче, чем выше их общее умственное развитие.

Интерес ребенка к тому или иному предмету или к уче­нию вообще побуждает к соответствующей деятельности. Между способностями и интересом существует очень тес­ная связь. Ведь, в сущности, мы хорошо слышим, замеча­ем, понимаем то, что хотим слышать, замечать, пони­мать. Сами дети отмечают, что больших успехов они доби­ваются в тех учебных предметах, к которым испытывают интерес. Именно познавательные интересы лежат в основе пытливости, любознательности, желания проникнуть в глубь изучаемого предмета, сопоставить и сравнить его с другими учебными предметами, сделать какие-то выводы, поставить новые вопросы. Без достаточного развития этих качеств ни о каком развитии способностей, а следователь­но, и об успешном обучении речи быть не может. Именно познавательные интересы ребенка определяют его актив­ное отношение к тому, что задает направленность и уро­вень развития его способностей.

Определенные интересы можно обнаружить уже у пер­воклассников. Одни больше любят математику («Когда скла­дываешь, отнимаешь, интересно, что получается», «Мне в школе больше всего нравится задачки решать, считать тоже интересно»), другие письмо («Очень люблю слова писать: сначала буковка, буковка, а потом вдруг слово получается», «Люблю уроки письма, очень хочется скорее научиться писать, чтобы послать длинное-длинное пись­мо папе»), третьи - пение («Я петь сама еще плохо умею, а уроки по пению очень-очень люблю»), четвертые ри­сование («Самое интересное в школе - это рисование, я и дома все время рисую»).

Однако в начале школьного обучения учебно-познава­тельные интересы детей еще довольно неустойчивы, не­редко носят случайный, ситуативный характер, часто - поверхностный. С возрастом интересы становятся все бо­лее содержательными, глубокими.

Что лучше: когда ребенок увлечен чем-то одним или когда у него много увлечений - то одно, то другое, а то и несколько сразу?

Нельзя давать категорических советов ограничивать или расширять сферу интересов ребенка, не зная его других

264

индивидуальных особенностей. Но все-таки можно сказать, что в дошкольном и младшем школьном возрасте, безус­ловно, более ценно разнообразие детских интересов. Пусть ребенок попробует свои силы в разных областях знания и видах деятельности. Младший школьный возраст - период впитывания, накапливания знаний, период усвоения по преимуществу. Разнообразие занятий, интересов является обязательным условием полноты развития ума ребенка, его способностей. В самых различных видах деятельности имеются общие моменты (требования к вниманию, на­блюдательности, памяти и т.д.), поэтому разнообразие детских занятий и интересов связано с развитием и об­щих, и специальных способностей.

В слишком ранней специализации школьников заклю­чена явная опасность. Целый ряд учебных предметов, ко­торые могли бы увлечь ребенка и к изучению которых у него, возможно, есть хорошие данные, иногда в таких случаях проходит мимо его внимания. Надо помочь каждо­му младшему школьнику избежать деления учебных пред­метов на «главные» и «второстепенные». Тем самым мы поможем ему правильнее определить свое жизненное при­звание, так как у него будет более широкое поле для при­ложения сил и проявления способностей.

Ошибкой было бы думать, пишет Н.С. Лейтес, что ин­дивидуальным особенностям человека «полностью соот­ветствует только какая-то одна определенная деятельность. Благодаря общим умственным способностям каждый мо­жет с успехом развиваться по многим направлениям, по­лучить удовлетворение в ряде деятельностей».

Д.Б. Эльконин, проводивший исследование индивиду­альных различий подростков, писал: «Учащиеся, у которых до 5 класса и в 5 классе возникли активные познавательные интересы, обнаруживают в усвоении школьных знаний и особенно в сфере интересующих их занятий более высокий уровень учебной деятельности по сравнению с однокласс­никами, у которых такие интересы не сложились».

Наличие или отсутствие интересов важно не только само по себе, но прежде всего как фактор формирования лич­ности.

Интерес тесно связан с успешностью учения. Быстро и легко усваивая определенный учебный предмет, ребенок получает удовлетворение. Успех пробуждает желание боль­ше и глубже заниматься именно этим предметом, что, в свою очередь, способствует развитию способностей ребенка.

265

Успех в значимой для ребенка учебной деятельности спо­собствует развитию у него чувства личностного достоин­ства, неуспех тормозит и осложняет нормальный процесс становления личности.

У каждого ребенка свой потенциал развития, надо по­мочь ему этот потенциал почувствовать, осознать и реали­зовать. При этом и учеба приобретает для него личност­ный смысл и не будет создавать особых проблем ни ребен­ку, ни учителю, ни родителям. А.Н. Леонтьев не случайно подчеркивал, что способности человека к общественно- исторически сложившимся формам деятельности, т.е. спе­цифические человеческие способности, представляют со­бой подлинные новообразования, формирующиеся в ин­дивидуальном развитии.

Развитие способностей младшего школьника требует доброжелательности, терпения и веры в способности ре­бенка со стороны взрослого, что составляет основу педа­гогического профессионализма. И воспитатель, и учитель не вправе объяснять неудачи своих воспитанников и уче­ников их плохим умственным развитием, так как оно само в значительной степени определяется обучением, зависит от особенностей его содержания и организации. Л.Н. Тол­стой предупреждал: «Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то в жизни он всегда будет только подра­жать, копировать, так как мало таких, которые бы, на­учившись копировать, умели бы сделать самостоятельные приложения этих сведений».

При решении проблемы способностей учащихся надо учитывать и то, как они сами себя оценивают. Самооценка способностей учащихся в процессе школьного обучения это осознание ими успешности в овладении материалом того или иного учебного предмета. В зависимости от того, считает ли себя ребенок способным, у него складывается определенное отношение к себе: укрепляется или утрачи­вается вера в свои возможности. А без уверенности в своих силах ни о каком успешном учении говорить не приходит­ся. Поэтому знать, как оценивают свои способности дети, помогать им правильно определять свои возможности очень важно для педагога.

Учебная деятельность, являясь ведущей в младшем школьном возрасте, обеспечивает формирование и разви­тие всех психических процессов и психических свойств ре­бенка. Но не во всякой учебной деятельности развиваются дети, а только в той, которая приносит удовлетворение,

266

которой хочется заниматься. А заниматься хочется той де­ятельностью, к которой ребенок, во-первых, испытывает интерес и, во-вторых, в овладении которой он ощущает успех. Если отсутствует ощущение движения вперед, ин­терес к деятельности может постепенно ослабевать и даже пропасть вовсе. Поэтому одна из основных задач школы - развить познавательные интересы каждого учащегося. Когда ребенок занимается, пусть даже по одному или несколь­ким учебным предметам, увлеченно, с интересом, с боль­шим желанием, у него более интенсивно развивается и мышление, и память, и восприятие, и воображение, а значит, способности, у него появляется свое отношение к предмету и учению вообще - он развивается как личность.

Вопросы и задания

1. Американский психолог Дж. Брунер пишет: «Один из наи­менее обсуждавшихся способов побудить ученика к преодолению трудностей учебного материала - это бросить ему вызов испы­тать свои силы, заставить его выложиться полностью, открыть для него радость успешного совершения трудной работы. Хоро­ший учитель знает силу этого соблазна. Ученик должен испытать чувство полного поглощения работой, в то время как в школе с ним это редко происходит. Испытав подобное чувство в классе, многие ученики, весьма вероятно, перенесут это состояние и на свою самостоятельную работу».

а) попробуйте доказать, что предложенный Дж. Брунером спо­соб работы с ребенком имеет прямое отношение к развитию способностей школьника;

б) испытывали ли вы когда-нибудь «чувство полного погло­щения» какой-либо деятельностью? Если нет, то хотели бы ис­пытать это чувство и что, по-вашему, этому мешает (этот воп­рос для обсуждения с самим собой, а не в аудитории)?

1. Проинтерпретируйте слова М.М. Пришвина, который пи­сал, что «талант к чему-нибудь есть общее свойство почти всех людей, а поведение в отношении таланта есть именно личное дело и что не талантом один человек отличается от другого, а поведе­нием»?
2. Как вы понимаете взаимосвязь между способностями че­ловека и выбираемой им профессией?
3. Попробуйте объяснить в контексте проблемы способнос­тей смысл высказывания Г. Лихтенберга: «В слове „ученый" иног­да заключено лишь понятие того, что человека многому учили, но не то, что он сам чему-то научился».

267

РазделV. ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Все психические процессы, о которых говорилось выше, существуют не сами по себе, они принадлежат личности. Каждый в своем реальном развитии зависит от личности в целом. У различных людей мы находим различные типы восприятия и наблюдения, памяти, мышления, вообра­жения, внимания и пр.

Индивидуальные различия проявляются и в содержа­нии того, что воспринимается, о чем думается, что вооб­ражается или запоминается. Вспомните, например, об из­бирательном характере запоминания и забывания.

Психические процессы не имеют самостоятельной ли­нии развития, их развитие оказывается зависимым от об­щего развития личности: от ее желаний, интересов, склон­ностей, способностей, характера и др.

Постепенно психические процессы у человека превра­щаются в сознательно регулируемые действия или опера­ции. Так, непроизвольное запечатление сменяется созна­тельным запоминанием. Восприятие сознательно регули­рует процесс наблюдения.

Психические свойства личности не даны человеку из­начально. В ходе жизни и развития человека психические процессы превращаются в психические свойства, черты личности, например в направленность личности, способ­ности...

Таким образом, вся психология человека является пси­хологией личности. Развитые психические процессы со­ставляют психическое содержание жизни личности, явля­ются основой ее внутреннего мира.

Личность человека формируется и проявляется в процес­се собственной активности. Жить это значит действовать.

Поэтому раздел «Личность и деятельность» мы начнем с рассмотрения второго предъявленного в нем понятия деятельности.

268

Тема IДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Общее понятие о деятельности.

Движение и действие.

Знания, умения, навыки.

Психологическая характеристика деятельности.

Основные виды деятельности.

1.1. Общее понятие о деятельности

Деятельность человека сложное явление. Различные стороны ее изучаются разными науками. Психология изу­чает психическую сторону деятельности.

Находясь в бодрствующем состоянии, человек всегда чем-то занят, что-то делает: читает, играет, трудится, раз­мышляет и т.д. Жить это значит действовать. Каким бы трудом ни занимался человек, он является деятелем, со­зидателем, творцом. В деятельности раскрываются глубина ума человека, сила его переживаний, воображение, спо­собности, черты характера. О человеке судят по его делам и поступкам.

Под деятельностью понимается активность человека, направленная на достижение сознательно поставленной цели. Всякая деятельность человека определяется целями, задачами, которые он перед собой ставит. Если нет цели, нет и деятельности, нет полноценной жизни. Герой рома­на И. Гончарова Обломов с горечью говорит о себе: «Когда не знаешь, для чего живешь, так живешь как-нибудь, день за днем; радуешься, что день прошел, что ночь пришла, и во сне погрузишь скучный вопрос о том, зачем жил этот день, зачем будешь жить завтра».

Человек не действует случайным образом (как иногда может казаться), его деятельность всегда обусловлена теми или иными потребностями.

Потребности источник активности личности, они за­ставляют человека активно действовать. Что такое потреб­ность? Это осознание человеком нужды в чем-либо, что ему необходимо для поддержания организма и развития его личности. Переживаемая человеком нужда (потреб­ность) побуждает его к поиску предмета ее удовлетворе­ния, к совершению деятельности. Сама деятельность со­стоит в изыскании способов и средств, которые могли бы

269

удовлетворить потребность, а также в самих действиях, при которых эта потребность удовлетворяется.

Потребности оказывают влияние на чувства, мышле­ние и волю человека. Удовлетворение потребностей вызы­вает приятное чувство, неудовлетворенная потребность вызывает неприятное чувство. Так, великий художник И.Е. Репин писал: «Я все так же, как с самой ранней юно­сти... люблю свет, люблю истину, люблю добро и красоту как самые лучшие дары нашей жизни. И особенно искус­ство! И искусство я люблю... больше, чем всякое счастье и радости нашей жизни. Люблю тайно, ревниво, как старый пьяница, неизлечимо... Где бы я ни был, чем бы ни раз­влекался, кем бы я не восхищался, чем бы ни наслаждал­ся... Оно, всегда и везде, в моей голове, в моем сердце, в моих желаниях лучших, сокровеннейших. Часы утра, ко­торые я посвящаю ему, - лучшие часы моей жизни. И ра­дости, и горести, радости до счастья, горести до смерти все в этих часах, которые лучами освещают или омрачают все эпизоды моей жизни»[[37]](#footnote-38).

Для удовлетворения потребностей человек ищет опре­деленные пути и средства - это активизирует его мышле­ние. Усилием воли человек в состоянии преодолевать труд­ности на пути достижения цели, удовлетворения своих потребностей.

Виды потребностей

Потребности человека разнообразны. Выделяют потреб­ности естественные (природные) и социальные.

Естественные потребности являются врожденными, но к моменту рождения они еще окончательно не сформи­рованы и развиваются в течение всей жизни. Эти потреб­ности важны, потому что предназначены для сохранения как отдельного человека, так и всего вида. Если человек не сможет удовлетворять свои потребности в пише и ды­хании, он погибнет. Сексуальная потребность и потреб­ность в потомстве обеспечивают сохранение вида. Потреб­ность в деятельности, в активности побуждает человека двигаться и действовать, ориентироваться в окружающей жизни, вступать с ней во взаимодействие. На потребнос­ти в деятельности основывается так называемый сенсор­ный голод - глаза «хотят» видеть и уши «хотят» слышать.

270

Социальные, или духовные, потребности развиваются в результате воздействия общества. К числу социальных от­носятся: потребность в словесном общении с другими людьми, потребность в знаниях, в активном участии в общественной жизни, культурные потребности, потреб­ность в труде. Так, потребность в общении заставляет нас взаимодействовать с другими людьми, эстетические по­требности - слушать музыку, ходить в театр, посещать музеи и пр.

Не всегда человек дает себе отчет в том, почему он действует именно так. В этом случае мы говорим о неосоз­нанных потребностях.

Нравственные потребности побуждают человека вести себя согласно нравственным нормам, принятым в обще­стве. Важной нравственной потребностью является потреб­ность в труде, на этом основывается вся человеческая жизнь.

Потребности человека обусловлены особенностями его воспитания в широком смысле слова, т.е. приобщения к миру человеческой культуры, как предметной, материаль­ной (материальные потребности), так и духовной (духов­ные потребности). Если у ребенка или у взрослого челове­ка возникли определенные потребности, то он всегда стре­мится к их удовлетворению. Ученые подчеркивают такую характеристику потребности, как ее ненасыщаемость: «Сама удовлетворенная первая потребность, действие удов­летворения и уже приобретенное орудие удовлетворения ведут к новым потребностям...» (К. Маркс, Ф. Энгельс). По­этому формирование потребностей человека с раннего возраста должно быть в центре внимания как его родите­лей, так и общества в целом.

Потребности можно удовлетворять импульсивно (без­вольно) или с помощью воли. При импульсивном удовлет­ворении потребностей человек не думает о последствиях, не раздумывает перед действием. Таким образом часто удов­летворяют свои потребности дети. При волевом удовлетво­рении потребностей человек действует сознательно, соглас­но здравому смыслу и правилам общественной жизни.

Таким образом, потребность, или переживаемая челове­ком нужда в чем-либо побуждает человека к деятельности, к поиску предмета ее удовлетворения. Этот предмет потребно­сти есть действительный мотив деятельности человека.

Мотив это форма проявления потребности, побужде­ние к определенной деятельности, тот предмет, ради ко­торого осуществляется деятельность. Иными словами, пред-

271

мет потребности есть мотив деятельности. На основе од­ной и той же потребности могут образовываться мотивы различных деятельностей. Точно так же одна и та же дея­тельность может вызываться различными мотивами, отве­чать различным потребностям. Мотивы деятельности че­ловека проистекают из различных его потребностей и интересов, которые формируются у него в процессе жиз­ни и поэтому чрезвычайно многообразны.

В рассказе А.П. Чехова «Детвора» прекрасно показано, как одна и та же деятельность может быть вызвана различ­ными мотивами: «Папы, мамы и тети Нади нет дома... В ожидании их возвращения Гриша, Аня, Алеша, Соня и кухаркин сын Андрей сидят в столовой за обеденным сто­лом и играют в лото... Играют дети на деньги. Ставка ко­пейка... Играют с азартом. Самый большой азарт написан на лице у Гриши... Играет он исключительно из-за денег. Не будь копеек на блюдечке, он бы давно бы уже спал... Страх, что он может не выиграть, зависть и финансовые сообра­жения наполняют его стриженую голову, не дают ему си­деть спокойно, сосредоточиться... Сестра его Аня, девочка лет восьми тоже боится, чтобы кто-нибудь не выиграл... Копейки ее не интересуют. Счастье в игре для нее вопрос самолюбия. Другая сестра Соня... играет в лото ради про­цесса игры... Кто бы ни выиграл, она одинаково хохочет и хлопает в ладоши. Алеша... у него ни корысти, ни самолю­бия. Не гонят из-за стола, не укладывают спать - и на том спасибо. Сел он не столько для лото, сколько ради недора­зумений, которые неизбежны при игре. Ужасно ему прият­но, если кто ударит или обругает кого... Пятый партнер Андрей... к выигрышу и к чужим успехам относится безуча­стно, потому что весь погружен в арифметику игры, в ее несложную философию: сколько на этом свете разных цифр, и как это они не перепутываются!..»

1.2. Движение и действие

Любой вид деятельности связан с движениями. Это и мускульно-мышечные движения руки при письме, а также при выполнении любой трудовой операции, и движения речевого аппарата при произнесении слов.

Движение это моторная функция живого организма, самая простая составная часть деятельности; оно свойственно человеку уже в самой ранней стадии развития зародыше­вой.

272

Различают движения непроизвольные и произвольные, врожденные и приобретенные. Непроизвольные движе­ния - моргание, сосание, крик - врожденные. Большин­ство движений являются приобретенными, они приоб­ретаются человеком в жизненном опыте.

Действия - более сложная часть деятельности.

Действия представляют собой совокупность движений, которые имеют цель и направлены на определенный объект (предмет). Действия всегда социальны. Любые действия че­ловека состоят из движений и выполняются, как правило, сознательно, осознанно. Например, учение как деятельность состоит из многих действий: слушания преподавателя, мыс­ленного поиска ответа на поставленный вопрос, решения задачи, конспектирования, записывания лекции, выпол­нения упражнений, устного ответа по подготовленному материалу и т.д. Таким образом, в учении широко пред­ставлены не только предметные действия, но и сложные интеллектуальные: восприятие, запоминание, мышление, речь. Выделяют действия предметные (едим ложкой, пи­шем ручкой или карандашом, гвоздь забиваем молотком), умственные, волевые; действия, направленные на других людей, поступок (или проступок).

Отдельные движения и даже действия еще не составля­ют целостной деятельности.

Деятельность - это совокупность действий, объединен­ных единой целью. Сущность деятельности как раз и со­стоит в тех целях и задачах, которые реализуются в ней, а также в тех мотивах, во имя которых она совершается. На­пример, студент читает книгу. Если книга представляет для него личный интерес, мы можем говорить, что в данном случае его деятельность - чтение. Если студент читает кни­гу, потому что это необходимо для сдачи экзамена, то деятельностью его является не чтение, а подготовка к эк­замену, а чтение в этом случае - действие, которое вклю­чено в деятельность.

Следует отметить, что цели бывают близкие и дальние. Для становления личности большое значение имеют даль­ние цели, которые дают определенное направление дея­тельности, показывают перспективу ее развития.

1.3. Знания, умения, навыки

Какими бы прекрасными целями ни руководствовались мы в своей деятельности, ее осуществление и успешность

273

находятся в зависимости от тех знаний, умений, навыков, которыми мы обладаем.

Знания о той области действительности, в которой она осуществляется или будет осуществляться, необходимы че­ловеку. Но знания не существуют ради знания. Они тес­нейшим образом связаны с нашими действиями. Когда мы сталкиваемся с незнакомым предметом, то прежде всего стремимся получить знание о том, как с ним действовать. На основе полученных знаний можно уметь что-то делать, но еще не владеть навыками выполнения этого дела. Так, к концу первого класса ученики уже знают, как писать, умеют писать, но еще не овладевают навыком письма. Умения и навыки связаны между собой. Для формирова­ния умения важно понимать, что требуется, и знать спо­соб действия.

В одних случаях умения могут предшествовать форми­рованию навыков, в других являются результатом даль­нейшего развития деятельности. Например, нередко уче­ник, имеющий навык чтения, не умеет еще выразительно читать. Умение выразительно читать вырабатывается на основе приобретенного навыка чтения. Причем умение может появиться и без большого числа повторений. Уме­ния основаны на знаниях и навыках.

Умение это успешный способ выполнения деятельно­сти в новых условиях, сознательное применение имею­щихся знаний и навыков для выполнения более сложных действий в различных условиях.

Умение образуется только в деятельности. Для того что­бы приобрести умение плавать, нужно идти в воду, тре­нироваться плавать. Рабочие умения образуются только в соответствующей работе.

Навыки - это частично автоматизированные действия, которые образуются в результате упражнений. Навыки необ­ходимы в любой работе и деятельности человека. Каждая профессия предполагает определенные навыки, которые дают возможность действовать быстро и уверенно и достигать луч­ших результатов с минимальными затратами энергии.

Автоматизированными называются такие действия, которые в результате многих повторений перестают нами осознаваться. Мы пишем, не думая, как писать ту или иную букву. Но было время, когда каждый из нас учился пи­сать, старательно выводил каждый элемент буквы.

Навык - это способ выполнения действий. Автоматизи­рованный характер навыков означает, что не все внима­ние

274

человека принимает участие в выполнении деятель­ности, часть его освобождается для другой деятельности, для улучшения качества деятельности. Так, опытный спе­циалист лучше работает и меньше устает, чем начинаю­щий работник.

К. Чуковский вспоминал о И.Е. Репине: «И тут меня в сотый раз поразила одна особенность его мастерства: он смешивал краски, даже не глядя на них. Он знал свою палитру наизусть и действовал кистями вслепую, не видя красок и не думая о них, как мы не думаем о буквах, когда пишем. Создавать портрет для него означало: при­стально вглядываться в сидящего перед ним человека, интенсивно ощущать его духовную сущность, - и было похоже, что руки художника, независимо от его созна­ния, сами делают все, что надо»'.

Навык - это только компонент деятельности, а не сама деятельность. Деятельность же в целом всегда является ясно осознаваемой и целенаправленной.

Навыки не только облегчают труд, но и открывают воз­можности для творческой работы. Например, ученик пи­шет сочинение, - он думает о содержании, а не следит за техникой написания каждого слова.

Выделяют следующие виды навыков: ходьба, бег, спортивные навыки, письмо и пр.; мыслительные (интел­лектуальные) - чтение, вычисление, доказательство тео­рем, чтение чертежей, заучивание и пр.; сенсорные, свя­занные с восприятием (различения оттенков цветов, слу­ховые различения и пр.); навыки поведения.

Навыки образуются посредством упражнений, обуче­ния, причем в процессе упражнений, обучения они не просто закрепляются, но и совершенствуются. В выработке навыка существенную роль играют индивидуальные раз­личия у одних навыки формируются значительно ско­рее, чем у других. Поэтому не существует единой универ­сальной кривой обучения.

Следует учитывать, особенно при работе с детьми, что процесс формирования навыков происходит неравномер­но. Утомление, ослабление внимания, временное падение интереса к деятельности, желание или нежелание учиться могут стать причиной задержки развития навыка. Но за периодом спада может последовать новый подъем, кото­рый во многом зависит от внимания и поведения взрос­лых по отношению к детям.

275

Навыки в процессе выполнения деятельности взаимо­действуют между собой. Иногда уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых или снижают их эффек­тивность. Например, навык беглого чтения мешает прове­рять свои ошибки ученику или чужие учителю.

Очень важное свойство навыков перенос распростра­нение положительного эффекта от упражнения одного навыка на другой. Например, учитель решает с учениками задачу, а затем говорит: «Эту задачу решите сами». Чем сознательнее будет вырабатываться навык, тем легче он будет обобщаться и переноситься.

От навыков следует отличать привычки. Привычки тоже являются автоматическими действиями. Но если навык - это умение, возможность произвести то или иное дей­ствие без особого контроля сознания, то привычка это потребность произвести соответствующее действие. На­вык позволяет успешно выполнять какую-либо деятель­ность, а привычка побуждает человека заниматься этой деятельностью. Удовлетворение потребности связано с чувством удовольствия. Поэтому выполнение привычных действий вызывает у нас положительные эмоции, а не­возможность делать то, к чему мы привыкли, сопровож­дается неприятными чувствами. Привычки также много­образны, как и навыки: профессиональные привычки, моральные, гигиенические, эстетические, учебные, куль­турного поведения и другие привычки бывают как полез­ные, так и вредные.

1.4. Психологическая характеристика деятельности

Человек в деятельности выступает как личность, дви­жимая определенными мотивами и преследующая какие- то цели. СЛ. Рубинштейн подчеркивал, что существенно важным для воспитания является то, какие именно моти­вы станут для человека ведущими. Именно они определя­ют направленность личности человека. Формирование по­требностей и мотивов происходит под влиянием условий жизни в процессе воспитания.

В формировании отношения человека к деятельности, в развитии его мотивационной сферы большое значение имеет успех или неуспех в деятельности, уровень притяза­ний личности и уровень достижений.

276

Успех или неуспех в деятельности

Понятие «успех» имеет двойное толкование: 1) удача в достижении поставленной цели, в выполнении деятель­ности или создании ее продукта, 2) общественное при­знание достигнутой удачи. Когда же человек испытывает ощущение успеха? Когда он не только сам понимает, что добился удачи, но когда видит (понимает), что окружаю­щие значимые для него люди оценивают его деяния как удачу. C.JI. Рубинштейн отмечал, что «с общественной при­родой мотивации человеческой деятельности связано вли­яние, которое оказывает на нее оценка - обусловленная общественными нормами самооценка и оценка со сторо­ны окружающих, особенно тех, мнением которых человек дорожит»[[38]](#footnote-39).

Ощущение успеха или неуспеха в деятельности всегда изменяют психологические условия ее протекания. Успех вообще окрыляет человека, какого бы возраста и какой бы деятельностью ни занимался этот человек.

«Вот я никак не думал, чтобы вы были так умны! - сказал он мне с такой добродушной, милой улыбкой, что вдруг мне показалось, что я чрезвычайно счастлив.

Похвала так могущественно действует не только на чув­ство, но и на ум человека, что под ее приятным влиянием мне показалось, что я стал гораздо умнее, и мысли одна за другой с необыкновенной быстротой набирались мне в голову»[[39]](#footnote-40).

Наиболее благоприятным для развития личности чело­века и осуществления им деятельности будет такой успех, который дался с известным трудом и который поэтому воспринимается как заслуженный результат работы. Слиш­ком легко давшийся успех может разочаровать: я-то знаю, что немного усилий приложил к выполнению этого дела, так что же они меня хвалят? Чувства удовлетворения та­кой успех не приносит и может иметь негативные послед­ствия в отношении человека к данной деятельности. Неус­пех в деятельности, особенно длительный неуспех, вооб­ще затрудняет дальнейшую работу, делает ее психологи­чески еще более трудной, чем она есть на самом деле. Трудности стимулируют деятельность, но они должны быть в пределах разумного, иначе они превращаются в сверх-

277

трудности и человек начинает ощущать себя бессильным перед ними. Именно поэтому так легко развить у школь­ника чувство неуверенности в своих силах и тем самым отбить у него всякое желание учиться.

Самооценка и оценка со стороны окружающих оказы­вает большое влияние на мотивы деятельности. Поскольку человек почти всегда ожидает и предвидит оценку, оцен­ка влияет, воздействует на его деятельность, направляя ее в определенную сторону, повышая или понижая ее уро­вень, она в значительной степени формирует и самооцен­ку. Каковы же психологические условия позитивного оце­нивания деятельности своей и другого человека?

1. Оценка должна быть результатом, а не целью дея­тельности. Как говорил СЛ. Рубинштейн, нет более вер­ного средства провалить свой успех, как думать только о нем, забыв о самом деле, которое одно лишь может дать его. Это очень не просто. Каждый человек, делая свое дело, знает, что его ждет общественная оценка, и не может быть к ней равнодушен. Правильное соотношение установок на дело и на успех в этом деле приходит только с приобрете­нием профессионального мастерства. Установка (мотив) на оценку смещает цель, в деятельности наступают те или иные отклонения.

Сравним двух преподавателей. Один очень озабочен, как он выглядит со стороны, эффектны ли его позы, хорошо ли звучат риторические вопросы, оценивают ли его эру­дицию студенты, слушая многочисленные цитаты, ссыл­ки на источники, упоминание, иногда и вскользь, много­численных авторов. Он боится показаться недостаточно современным и знающим, ему хочется удивить студентов, заставить их восхищаться им и пр. Внимание другого пре­подавателя направлено на студентов: понятно ли им, ин­тересно ли, какие задают вопросы. Он доволен, если они уловили в его лекции какую-либо неточность или спор­ный вопрос, он радуется, если студенты в ответах допол­няют те сведения, которые сообщал им он сам.

Психологическая ориентация на дело или на успех в нем обусловлена прежде всего чувством уверенности или неуверенности в своих силах, а это чувство, в свою оче­редь, зависит главным образом от того, насколько про­фессионально владеет своим делом.

1. Известно, что значительно легче делать свое дело в доброжелательной обстановке. Одни и те же задачи и про­блемы являются субъективно задачами и проблемами раз­личной

278

трудности, когда их приходится решать в различ­ных социальных ситуациях, в различной эмоциональной атмосфере. При общем благоприятном отношении к чело­веку отрицательная оценка его действий или деятельнос­ти будет восприниматься без обиды, спокойно. При об­щем неблагоприятном отношении отрицательная оценка воспринимается как результат пристрастного отношения и вызывает обиду и другие негативные реакции.

3. Следует понимать, что оценка, направленная на лич­ность в целом, действует иначе, чем оценка, направлен­ная на те или иные действия человека или на результат этих действий. Это особенно важно учитывать в работе с детьми, самооценка которых в значительной степени за­висит от тех оценок, которые дают ему взрослые родите­ли, учителя. Смысл позитивного отношения взрослых к неправильному действию ребенка таков: «Ты хороший. Но этот твой поступок (действие) нехорош».

Как учителю следует поддерживать самооценку учащих­ся?

Существует много приемов и способов, назовем неко­торые:

* 1. Отказаться от правила часто, с нажимом подчерки­вать способности одних, неуспехи других.
  2. Отказаться от прямого противопоставления детей друг другу.
  3. Не «пилить» и не ругать при всем классе.
  4. Замечать даже маленькие успехи «слабых», но не под­черкивать это резко как нечто неожиданное.
  5. Называть всех детей по именам и добиваться этого в общении детей друг с другом.
  6. Постоянно подчеркивать, что отношения в классе должны определяться не только успеваемостью, но и теми добрыми делами, которые совершил человек для других. Способность к учению - это лишь одно из многочислен­ных ценных свойств личности, которое развивается у всех по-разному.
  7. Чаще разговаривать с замкнутыми, «неинтересными» ребятами. Поведение детей еще во многом подражатель­но, и когда они видят, как учитель беседует с их одно­классником, то считают, что, следовательно, ему инте­ресно, и тоже начинают проявлять интерес к этому «не­интересному».
  8. Бережно относиться к женской гордости и к мужско­му достоинству.

279

1. Все, что происходит с детьми, принимать всерьез.
2. Уметь видеть за внешними поступками и действия­ми мотивы поведения, отношения, деятельности.
3. Помнить, что все дети испытывают потребность в одобрении их дел и поступков, и в разумных пределах удов­летворять ее.
4. Исключить ситуации в школьной жизни, способ­ные вызвать у детей страх наказания.
5. Научиться воспитывать через радость, доверие, ува­жение.
6. Относиться к ребенку любого возраста как к субъекту совместной деятельности.
7. Принимать право ребенка на ошибку, на настрое­ние, на безнаказанное положение причин невыполнения какого-либо задания и пр.
8. Осуществлять индивидуальный подход на основе понимания особенностей ребенка его уровня развития, привязанностей, представлений и т.п.
9. Создавать атмосферу успеха, эмоционального бла­гополучия, ценности культуры, знания и здоровья.
10. Критически отнестись к самому себе при поиске при­чин неудач ребенка в учении, поведении, отношениях.

Уровень притязаний и уровень достижений личности

С возрастом у каждого из нас появляется какая-то оп­ределенная область знания или практики, наиболее для нас существенная, интересная, соответствующая, как мы считаем, нашим потребностям, склонностям, способнос­тям, деятельность в этой области воспринимается как весь­ма социально значимая, а успехи в осуществлении этой деятельности переживаются нами как личностно значи­мые. C.Л. Рубинштейн говорил так об этом: «Я очень люб­лю пение, с величайшим удовольствием слушаю и очень ценю хороших певцов, но никто не уязвит меня, если взду­мает сказать, что я не умею петь. Я это сам отлично знаю и как ни люблю прекрасный человеческий голос, особен­но не страдаю от сознания, что сам им не обладаю. Но для человека, избравшего профессию певца, но для юноши, который мечтает именно на этом поприще завоевать себе славу, такое сознание было бы убийственным»[[40]](#footnote-41).

Самооценка человека в решающей степени складыва­ется на основании успеха или неуспеха в значимой для

280

него деятельности и формирует тот или иной уровень при­тязаний личности на достижения в этой области. Реализо­ванный в деятельности уровень притязания личности ук­репляет ее самоуважение, нереализованный разрушает или не дает возможности вообще сформироваться.

Американский психолог У. Джеймс вывел формулу са­мооценки, которую обозначал термином «самоуважение»: «Наше довольство собой в жизни, - писал он, - обуслов­лено всецело тем, к какому делу мы себя предназначаем. Самоуважение определяется отношением наших действи­тельных способностей к потенциальным, предполагаемым дробью, в которой числитель выражает наш действи­тельный успех, а знаменатель - наши притязания:

Успех

Самоуважение =

Притязания

При увеличении числителя или уменьшении знамена­теля дробь будет возрастать»[[41]](#footnote-42).

Таким образом, уровень самоуважения порождается двумя противоположными тенденциями: тенденцией под­держивать свою самооценку, свой успех в деятельности на как можно более высоком уровне; тенденцией снижать свои притязания, чтобы не потерпеть неудачи и тем самым не нанести ущерба привычной самооценке. Умение «прими­рить» эти тенденции и в ходе конкретной деятельности реалистически отнестись к себе, к своим достижениям одно из важных условий эффективности деятельности и развития личности. От уровня достижений в деятельности зависит уровень притязаний личности. Поэтому так важ­но, чтобы уровень достижений соответствовал реальному вкладу труда и творчества человека в деятельность, тогда уровень притязаний его будет оправдан. В противном слу­чае притязания будут формироваться как бы на «пустом месте», что может привести человека к разочарованию не только в деятельности, но и в себе самом, к нервному срыву и т.д. «Если ты что-нибудь делаешь, - говорил Л.Н. Толстой, делай это хорошо. Если же ты не можешь или не хочешь делать хорошо, лучше совсем не делай». Эту же мысль высказывал Г. Лихтенберг: «Остерегайся занять благодаря случайностям пост, который тебе не по плечу,

281

чтобы не казаться тем, чем ты не являешься на самом деле».

Еще на один аспект отношения человека к деятельности и к себе в этой деятельности необходимо обратить внима­ние: успех и неуспех могут быть поняты по-разному или как чисто личный успех или как успех коллектива, успех общественного дела. Это зависит от мотивов деятельности: во имя чего человек работает. Великие люди потому, навер­ное, и становятся великими, что думают об успехе дела, которым они поглощены, а не о своем успехе и даже не о своей судьбе. Например, оставляя Москву без боя в 1812 г., вопреки мнению большинства русских военачальников, вразрез с требованиями царя и правящих сфер Петербурга, мало того, вразрез с голосом большинства армии и народа, М.И. Кутузов рисковал своим личным успехом полковод­ца, своей репутацией. Бессмертное величие М.И. Кутузова в том, что он не испугался страшной тяжести взятой на себя ответственности и сделал то, что по совести считал единственно правильным[[42]](#footnote-43).

1.5. Основные виды деятельности

Основным, исторически первым видом деятельности человека является труд. В процессе онтогенеза возникают игровая и учебная деятельности, связанные с трудом и про­изводные от него. Каждый из этих видов деятельности име­ет свою структуру, свои психологические особенности, свое целеназначение и реализуется в конкретных видах челове­ческой деятельности: художественной, производительной, спортивной, инженерной, педагогической, научной, прак­тической, в сфере нравственности, религии и пр.

Все основные виды деятельности игра, учение, труд присутствуют в жизни каждого человека, в недрах этих де-ятельностей происходит развитие психики и личности. Все эти основные виды деятельности не изолированы друг от друга, они взаимодействуют, обогащают друг друга, созда­вая тем самым новые перспективы развития личности, их осуществляющей. Но на каждом возрастном этапе требует­ся особое соотношение этих деятельностей как в плане их представленности, так и в плане их содержания. Одни дея­тельности имеют на данном этапе онтогенеза большее зна­чение

282

для развития личности, другие - меньшее. А.Н. Ле­онтьев ввел понятие ведущей деятельности.

Ведущей называется деятельность, в наибольшей степе­ни способствующая развитию психики и личности ребенка на данном возрастном этапе. Ведущая деятельность обус­ловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на дан­ной стадии его развития.

Для ребенка дошкольного возраста ведущей деятельно­стью является игра, для школьника - учебная деятельность, для взрослого труд. Игровая и учебная деятельность со­здают условия для развития способностей и личности ре­бенка, обеспечивающих ему возможность достойного вхож­дения в трудовую деятельность взрослых.

Вопросы и задания

1. Что такое деятельность?
2. Какая деятельность называется ведущей и почему?
3. Как связана деятельность со знаниями и умениями?
4. Всегда ли переживание успеха в какой-либо деятельности соответствует ее результату?
5. Какими способами учитель может поддержать успешную деятельность школьника?

Тем а 2 ЛИЧНОСТЬ

Личность, индивид, индивидуальность.

Личность и социальные роли.

Самосознание личности, «Я-концепция».

Механизмы психологической зашиты личности.

2.1. Личность, индивид, индивидуальность

Вопрос о том, что такое личность, какого человека мож­но назвать личностью один из центральных не только для психологии, но и для философии, литературы, религии практически для всех отраслей гуманитарного знания.

В психологии понятие личности является одним из ос­новополагающих. Личность, писал С.Л. Рубинштейн, образует «основу, изнутри определяющую трактовку психики

283

человека в целом. Все психические процессы состав­ляют психическое содержание жизни личности. Каждый вид психических процессов вносит свой специфический вклад в богатство ее внутренней жизни»'. С другой стороны, - под­черкивал он, - и все «психические процессы... протекают в личности, и каждый из них в своем реальном протекании зависит от нее»[[43]](#footnote-44).

Понятие «личность» соотносится с такими понятиями как «индивид», «индивидуальность». Из этих понятий «че­ловек» - самое широкое и общее, все остальные включа­ются в него.

Понятие «индивид» может относиться и к человеку, и к животному. Человек как индивид представляет свой био­логический род, родHomosapiens, «человек разумный». Индивид является носителем врожденных свойств и тех, которые получены, приобретены в ходе развития. Основ­ные характеристики индивида активность, целостность, устойчивость и специфичность взаимодействия с окружа­ющим миром.

Понятие «индивидуальность» подчеркивает неповтори­мое своеобразие человека, то, в чем он отличен от дру­гих, а также в определенной степени указывает на выра­женность этого отличия. Недаром мы говорим, «яркая ин­дивидуальность», «у него нет никакой индивидуальности».

Это же можно сказать и о понятии «личность». В повсе­дневной жизни мы часто говорим: «Это личность», «Она сильная личность», «Он не личность», оценивая таким образом своих близких, знакомых или героев книг, филь­мов. Говоря так, мы выделяем прежде всего цельность чело­века, его способность занять некое, только ему присущее место в обществе, в мире других людей, умение управлять собой, своим поведением и своим развитием, оказывать влияние на других людей.

Обратите внимание на то, что если понятие «индивид» не несет в себе никакой оценки, то понятия «индивиду­альность» и «личность»» подчеркивают, выделяют неко­торые особые присущие человеку качества, выражает вы­сокий уровень его развития.

Именно поэтому многие психологи подчеркивают, что «индивидами рождаются, а личностью становятся» (А.Н. Ле­онтьев, В.В.Давыдов). «Личность, подчеркивал А.Н.Ле­онтьев,

284

есть относительно поздний продукт общественно- исторического и онтогенетического развития человека»[[44]](#footnote-45).

Какого же человека можно назвать личностью? Л.И. Бо-жович отвечала на этот вопрос так: «Человек, являющийся личностью, обладает таким уровнем психического разви­тия, который делает его способным управлять своим пове­дением и деятельностью... Личность, достигшая полного раз­вития, характеризуется наличием собственных взглядов и отношений. Собственных моральных требований и оценок, делающих человека относительно устойчивым и независи­мым от ситуативных воздействий среды. Необходимой ха­рактеристикой личности является особая форма ее актив­ности, связанная с наличием иерархического строения мо-гивационной сферы; человек, достигший такого уровня психического развития, способен действовать, не только следуя непосредственным побуждениям, но и в соответ­ствии с сознательно поставленными целями и принятыми намерениями. Иными словами, для личности становится ха­рактерной активная, а не „реактивная"[[45]](#footnote-46) форма поведения»[[46]](#footnote-47).

Таким образом, человек, достигший уровня личности, обладает определенной иерархией мотивов, т.е. способен подчинять низшие мотивы высшим, преодолевать непос­редственные побуждения ради высших, т.е. действовать опосредованно. Он относительно независим от внешних воз­действий и ведет себя в соответствии с собственными, самостоятельно, сознательно выработанными целями и намерениями.

Если понятие «индивид» соотносится с понятиями «дру­гие индивиды», понятие «индивидуальность» «другие люди», то понятие «личность» - не только с понятиями «другие личности», но и «общество», «социум». В понятии «личность» подчеркивается социальный характер жизни че­ловека. Личность - «социальный человек», человек в мире других людей.

Черты человека как индивидуальности могут проявлять­ся в особенностях темперамента, характера, интересах, потребностях, способностях. Они могут быть социально значимы и социально нейтральны. Например, способность к живописи может стать социально значимой, если человек

285

становится художником, и может остаться нейтраль­ной, если он рисует для себя, для своего удовольствия и никому своих картин не показывает.

Человек как личность является носителем исторически выработанных и общественно, социально значимых ка­честв, форм поведения, деятельности. Качества личности, черты личности всегда значимы для других людей. Напри­мер, доброта качество личности, потому что она всегда направлена на других людей, а значит, и на общество в целом. Различные стороны, черты личности воспитывают­ся, целенаправленно формируются.

Многие ученые (А.В. Петровский, В.А. Петровский и др.) считают, что человек является личностью настолько, насколько он значим для других людей, насколько он спо­собен отдать, передать себя другим людям, оставить в них свой след. Только так он становится значимым и для себя. То, насколько человек значим как личность, во многом зависит от особенностей его деятельности, реализуемых в ней ценностей, смысла, которые эта деятельность имеет для каждого из тех, кто ее осуществляет.

Пользуясь определением известного французского писателя А. де Сент-Экзюпери, можно сказать, что лич­ность - «человек как узел связей». Связи личности мо­гут далеко выходить за пределы ее непосредственного окружения, соотноситься с обществом, с миром лю­дей вообще.

Именно это определяет активность личности ее спо­собность производить значимые изменения в окружающем мире и самом себе. Человек рассматривает себя как источ­ник и причину своего поведения, своего развития. Счита­ет себя хозяином собственной жизни. Это обеспечивает устойчивость и последовательность его поведения.

2.2. Личность и социальные роли

Слово «личность» в западных английском, французс­ком, немецком языках первоначально означало маску в древнегреческом театре, которую надевал актер, исполняя роль. Этот же смысл содержится и в русском слове, от кото­рого образовано слово «личность», «личина». По словарю В. Даля, значение слова «личина» - «накладная рожа, харя, маска... Ложный, притворный вид, лукавое притворство»1.

286

Это послужило основанием для представлений о том, что «личность» маска, которую человек надевает на себя, исполняя некоторую роль для общества, для близкого ок­ружения (семьи, друзей), даже для самого себя. И эта маска часто скрывает его истинные черты, то, что он представляет собой на самом деле. Это положение легло в основу теории личности как носителя социальных ролей.

Согласно этой теории, таким образом, человек может в семье играть роль сына, в школе - ученика, в компании друзей вожака, лидера. Роль формирует определенные ожидания со стороны других, определяя, как должен вес­ти себя носитель («исполнитель) той или иной роли, она формирует его действия.

Против этой теории выступили многие психологи, под­черкивавшие, что личность не может быть сведена к сум­ме «исполняемых» ею ролей и это не «маска», за которой человек «прячет» свою истинную сущность. Личность со­знательно принимает и исполняет определенную соци­альную роль, относясь к ней и преобразуя ее. Социальные роли есть формы реализации личности.

В психологии существует множество теорий личности. Представления о личности в отечественной психологии личности основываются на том, что личность нельзя рас­сматривать «как индивида, обладающего психофизиоло­гическими и психологическими особенностями, изменен­ными в процессе его адаптации к социальной среде». Ее следует рассматривать как новое качество, порождаемое движением системы объективных общественных отноше­ний, в которое вовлекается его деятельность. Личность, таким образом, перестает казаться результатом прямого наслаивания внешних влияний; она выступает как то, что человек делает из себя, утверждая свою человеческую жизнь. Он утверждает ее и в повседневных делах и общениях, и в людях, которым он передает частицу себя1.

2.3. Самосознание личности, «Я-концепция»

Для самого человека, субъективно, личность это «Я». Мы думаем, размышляем о себе, даем себе отчет в своих поступках. Процесс осознания себя, своих потребностей, мотивов, своих качеств называется самосознанием.

287

Самосознание личности начинает формироваться очень рано. Оно основывается на тех элементарных ощущениях младенца, которые возникают, когда он направляет дей­ствия на самого себя. Еще И.М. Сеченов выделял возни­кающее в результате этого «цельное самоощущение» как первичную форму самосознания.

Самосознание развивается. Ребенок начинает говорить о себе «Я», узнавать себя в зеркале и на фотографиях (это про­исходит у разных детей в разное время, но, как правило, не позднее 2,5 -3 лет). Постепенно он начинает осознавать себя как причину происходящих вокруг него и с ним событий. Начинает осознавать себя как субъекта собственных действий и поступков. Понимать свои потребности, желания. Он стре­мится выразить себя через собственные действия («Я сам!»). С этим связан так называемый кризис трех лет. Важное вли­яние на развитие самосознания оказывает исполнение роли в играх, когда ребенок начинает четко отличать себя от ис­полняемой им в игре роли. В 6-7 лет происходит еще один существенный сдвиг в самосознании ребенок начинает смот­реть на себя как бы со стороны, представлять, как он выгля­дит в глазах окружающих. Он смущается и от этого «кривля­ется». Недаром этот период носит название «кризиса непо­средственности».

Существенный сдвиг в развитии самосознания проис­ходит в подростковом и юношеском возрастах. Человек начинает целенаправленно думать о себе, ставить перед собой вопросы «Кто Я? Какой Я? Кем мне быть? Каким мне быть? В чем смысл моей жизни? Могу ли Я уважать себя и за что?», т.е. думать о себе как о личности. Не слу­чайно подростковый и юношеский возраст называют воз­растом второго рождения личности, личности как перио­да открытия «Я» для самого себя. Ведь, думая о себе, мы крайне редко бываем нейтральны, мы всегда каким-то об­разом относимся к себе. Эти представления реализуются в поведении, отношениях с другими людьми, в том, чего следует ждать от себя в будущем.

Думая о себе, человек крайне редко бывает нейтрален, он всегда каким-то образом относится к себе. Поэтому мысли о себе всегда эмоционально окрашены и часто содержат оценку себя, отдельных сторон своей личности, деятельности. Мне­ние человека о себе реализуется в поведении, в отношениях с другими людьми, в его ожиданиях относительно того, чего следует ждать от себя в будущем. Они создают основу устой­чивого личностного образования «Я-концепции».

288

«Я-концепция» объединяет все знания человека о себе и то, как он оценивает себя. Она существует не только на осознаваемом, но и на неосознаваемом уровне, отражая неосознанные, представленные только в переживании ус­тановки человека по отношению к себе.

В «Я-концепции» обычно выделяют три основных ком­понента - когнитивный, эмоционально-оценочный и по­веденческий.

1. Когнитивный компонент «Я-концепции» - «образ Я» характеризует содержание представлений человека о себе. В «образ Я» могут входить представления человека о своих способностях, отношениях с окружающими, внешности, социальных ролях, интересах, качествах личности и т.п. Перечисление практически бесконечно, поскольку в «об­раз Я» может включаться все, что значимо для человека, все, что позволяет ему, с одной стороны, чувствовать общ­ность с другими людьми, объединять с ними, а с другой, - отличать себя от них, осознавать себя как особую, неповто­римую личность. Поэтому содержание «Я-концепции» ха­рактеризуют две составляющие: (1) «присоединяющая», обеспечивающая объединение индивида с другими людьми и (2) дифференцирующая, способствующая его выделению по сравнению с другими и создающая основу для чувства собственной неповторимости, уникальности.

Например, для одного человека наиболее значимы пред­ставления о себе как о человеке, который многим интере­суется, хочет узнать больше о разных сторонах жизни. Ве­дущее место в его «образе Я» будет занимать его представ­ления о своей эрудиции, познавательных интересах - их разнообразии, глубине и т.п. Для другого - самым глав­ным может быть то, что он отец. В этом случае централь­ными в образе Я будут характеристики, качества, связан­ные с отцовством. Это не означает, что этими характерис­тиками исчерпываются представления человека о себе. Но они включаются в «образ Я» как менее значимые, второ­степенные.

1. Второй компонент - эмоционально-ценностное отно­шение к себе - отражает отношение человека к себе в це­лом или к отдельным сторонам своей личности, деятель­ности и т.п. и проявляется в самоуважении, чувстве соб­ственного достоинства, самооценке и уровне притязаний.

Фундамент эмоционально-ценностного компонента со­ставляет самоуважение, или чувство собственного достоин­ства, собственной ценности. Самоуважение - это вера в

289

собственные силы, возможности. Оно не связано конкрет­но с какой-либо областью, и выражает столько оценку, сколько общее отношение человека к себе. Самоуважение - это принятие себя, любовь к себе.

В понятии самооценка, как видно из самого названия, на первый план выходит именно оценочный компонент. Самооценка - оценка личностью себя в целом (общая са­мооценка) и отдельных сторон своей личности, деятель­ности, отношений с другими людьми (частные, или пар­циальные самооценки). Самооценка может быть устойчи­вой, т.е. сохраняться в разных ситуациях и на достаточно длительное время, и неустойчивой.

Для развития очень важно разумное сочетание устой­чивости и неустойчивости самооценки. Так, сохранение устойчивой самооценки при изменившихся условиях си­туации препятствует и нормальному осуществлению дея­тельности, и самореализации в ней. Сильная неустойчи­вость самооценки, порождая колебания, своеобразные «качели» - от очень высокого до очень низкого представ­ления о себе.

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний, т.е. уровнем трудности целей, которые человек ставит перед собой и определяющее, какие достижения он будет вос­принимать как неудачу, а какие - как успех. Уровень при­тязаний основывается на самооценке, сохранение кото­рой стало для человека потребностью.

Для нормального развития личности очень важно, что­бы уровень притязаний был несколько выше самооценки, несколько опережал ее, создавая тем самым возможности роста. Поэтому уровень притязаний, полностью совпадаю­щий с самооценкой, для личностного развития неблаго­приятен. Столь же неблагоприятным является низкий или средний уровень притязаний в значимых для человека об­ластях. Подробнее об уровне притязаний рассказано в теме «Деятельность».

В конкретной деятельности самооценка и уровень при­тязаний могут быть достаточно точно установлены. Поэто­му применительно к конкретной деятельности можно го­ворить об уровнях самооценки и притязаний - высоком, среднем и низком.

В этих случаях можно говорить и об адекватности само­оценки. Самооценка является адекватной, если она соот­ветствует реальной успешности человека в какой-либо де­ятельности. Неадекватной самооценка бывает в тех случа­ях,

290

когда она не соответствует успешности человека. Не­адекватная самооценка может быть завышенной (человек существенно завышает свои актуальные возможности) и заниженной (занижает их). И неадекватно завышенная, и неадекватно заниженная самооценка - сильный тормоз и общего развития, и успешности в какой-либо деятельнос­ти.

Если человек имеет завышенную самооценку и ставит перед собой слишком высокие, не соответствующие ре­альным возможностям цели, он неминуемо сталкивается с неуспехом, неудачами. Такие переживания очень болез­ненны, и чтобы избежать их, человек должен либо скор­ректировать свою самооценку, снизив ее и свои притяза­ния, либо как-то обесценить неуспех, доказав прежде всего самому себе, что это произошло случайно, вызвано не­справедливостью других людей, в особо сложных случаях человек как бы не замечает собственный неуспех, игнори­рует его. Часто это происходит неосознанно для самого человека, в этом проявляется действие защитных психо­логических механизмов, которые мы подробнее рассмот­рим в следующем параграфе.

При заниженной самооценке человек ставит перед со­бой слишком легкие для себя, только достижимые цели и тем самым мешает собственному развитию.

Важно помнить, однако, что о завышенной или зани­женной самооценке можно говорить лишь по отношению к какой-либо конкретной деятельности, результаты в ко­торой могут быть точно определены и соотнесены с ка­ким-либо образцом, эталоном. Применительно к общей самооценке эти определения следует использовать с очень большой осторожностью, поскольку критерии «правиль­ности» такой самооценки обычно не выявлены.

Оптимальным для жизни человека, для развития лич­ности является высокий уровень самоуважения, общей самооценки. Это далеко не то же самое, что самовлюблен­ность, некритичность, повышенное самолюбие. Человек с высоким уровнем самоуважения - это человек, обладаю­щий чувством собственного достоинства, уверенный в себе, человек, который осуществляет и утверждает себя не за счет других людей, а за счет реализации собственных воз­можностей, собственных усилий.

Напротив, низкий уровень самоуважения, неприятие себя, как правило, характеризуется ощущением собствен­ной неполноценности, болезненным самолюбием, стрем-

291

лением утвердить себя за счет окружающих. Люди с низ­ким уровнем самоуважения часто болезненно реагируют даже на безобидные шутки со стороны окружающих и еще более остро - на критику с их стороны. Они бывают склонны к накоплению мелочных обид, к соперничеству. Для них бывает характерна постоянная боязнь проявить свою не­состоятельность в глазах других людей.

Одним из проявлений низкого уровня самоуважения, самооценки является комплекс неполноценности. Это явле­ние было открыто известным психоаналитиком А. Адле­ром (1870-1937). Комплекс неполноценности проявляется в стойкой уверенности человека в своей несостоятельнос­ти, неспособности решать жизненные проблемы.

Люди с низким уровнем самоуважения бывают очень трудны в общении. Как ни парадоксально это звучит, имен­но они, а не люди с высоким самоуважением часто вы­глядят как самоуверенные зазнайки.

Однако на самом деле такие люди нуждаются в поддер­жке и помощи окружающих, а в наиболее сложных случа­ях - в оказании специальной психологической и психоте­рапевтической помощи.

3. Третий компонент «Я-концепции» - поведенческий. Он определяет возможность саморегуляции, способность чело­века принимать самостоятельные решения, управлять своим поведением, контролировать его, отвечать за свои поступки.

В нем отражаются представления и переживания чело­века относительно того, способен ли он решать задачи, которые ставит перед ним жизнь, и те, которые сам он ставит перед собой, может ли он справляться с трудно­стями, сумеет ли достичь своих целей, что выражается в его уверенности или неуверенности в себе.

Важным измерением «Я-концепции» является ориен­тация в поведении на внешний или внутренний контроль. При ориентации на внешний контроль самооценка чело­века определяется в основном отношением к нему других людей, а события своей жизни он объясняет соответственно судьбой, роком, влиянием других людей. Личность, ори­ентированная на внутренний контроль, основывается глав­ным образом на самооценке и считает, что все в жизни зависит только от нее. Крайние выражения каждого из этих типов являются непродуктивными. Для успешного осуще­ствления деятельности и развития необходим их разум­ный баланс. Вот как описывает внутреннее состояние каж­дого из этих типов американский психолог Э. Шостром:

292

«Личность, полностью ориентированная на внешний контроль: „Что подумают люди? Скажи, что ты думаешь, мне следует делать", „Что нужно делать, чтобы правиль­но делать".

Личность, полностью ориентированная на внутренний контроль: „Чтобы я не решал, я должен принять собствен­ное решение", „То, что я хочу, есть то, что я делаю".

Самоактуализирующаяся личность (наиболее оптималь­ный тип личности по Э. Шострому): „Я сверяюсь с теми, кто любит меня, и поэтому принимает мои собственные решения", „Я собираю столько информации по пробле­мам и следствиям, сколько можно, а затем доверяю реше­ние моим глубочайшим чувствам", „Я свободен от давле­ния других людей, но, однако же, меня интересует то, что они думают"»[[47]](#footnote-48).

Поведенческий аспект «Я-концепции» обеспечивает и возможность саморазвития, творения себя. Вот что по это­му поводу писал выдающийся русский актер и теоретик театра Михаил Чехов: «...одна мысль, одно ощущение стало овладевать мной. Это ощущение возможности творчества инутри самого себя. Творчество в пределах собственной личности... По опыту я знал только об одном виде творче­ства: вне себя. Мне представлялось, что творчество непод­властно воле человека и направление его зависит исклю­чительно от так называемого природного предрасположе­ния. Но вместе с мыслью осамотворчестве у меня есте­ственно возник волевой импульс, как бы некий волевой порыв к овладению творческой энергией с тем, чтобы перенести ее вовнутрь, на самого себя...»[[48]](#footnote-49).

Как система осознаваемых и неосознаваемых установок человека по отношению к самому себе «Я-концепция» вы­ражает реальное Я (каким я являюсь в настоящее время); идеальное Я (каким я хотел или должен стать); зеркальное (социальное) Я (каким меня видят другие). Выделяются также «динамическое Я» (как, по моим представлениям, я изменяюсь, развиваюсь, каким стремлюсь стать), «пред­ставляемое Я», «Я-маска», «фантастическое Я» и т.п.

Наиболее важна для личности величина расхождения между «идеальным» и «реальным» Я. Оптимально Я-иде-альное должно быть соотносимо с Я-реальным, опережая его настолько, чтобы показать личности, куда и как она

293

может развиваться. В этом случае оно служит важным ис­точником саморазвития. В тех случаях, когда Я-идеальное слишком оторвано от Я-реального, человек переживает невозможность достичь своего Я-идеального. Это может явиться источником внутриличностных конфликтов и не­гативных переживаний.

«Я-концепция» формируется под воздействием жизнен­ного опыта человека, его деятельности, отношения к нему других людей. Чем ближе отношения, чем больше они обусловлены эмоциональными связями, тем большее вли­яние они оказывают на личность.

Первоначально она складывается под влиянием пред­ставлений о ребенке, отношения к нему любящих его лю­дей, прежде всего родителей. Как правило, родители лю­бят ребенка ни за какие-то его особые успехи, таланты, а просто так, за то, что он - это он. В дальнейшем на нее начинают оказывать серьезное влияние жизненный опыт, условия, успехи и неудачи в деятельности, отношение других людей. Уже у детей «Я-концепция» сама приобре­тает активную роль в развитии человека, влияя на все стороны жизни человека, и тем самым на его собствен­ное развитие.

Таким образом, в процессе жизни человека «Я-концеп­ция» изменяется, обогащается, но может и упрощаться, меняется отношение человека к себе, его возможности саморегуляции. Однако в отличие от частных самооценок «Я-концепция» является все же относительно устойчивой. Устойчивость «Я-концепции» обеспечивает внутреннюю со­гласованность личности, ее цельность, последовательность ее поведения, преемственность во времени (Я-прошлое - Я-настояшее - Я-будущее). Для человека очень важно иметь устойчивую систему представлений о себе, устойчивое отношение к себе. Именно это позволяет ему ставить пе­ред собой определенные цели, видеть свое место среди других людей, строить планы на будущее. Но столь же важ­но для него и оперативно изменять отношение к себе, представление о себе. Поэтому «Я-концепция» одновре­менно и достаточно устойчивое, и динамично изменяю­щееся образование.

2.4. Механизмы психологической защиты личности

В процессе жизни человек меняется. Он меняет свои взгляды, представления, ценности, изменяет «Я-концепция».

294

Иногда это происходит незаметно для самого недо­пека, естественно, иногда требует от него серьезной рабо­ты над собой. Такие изменения обычно осознаются или могут быть осознаны при самоанализе.

Однако бывают случаи, когда то, что происходит с че­ловеком, настолько травмирует его, что он неосознанно отвергает этот новый опыт, новую беспокоящую инфор­мацию или так перерабатывает ее, что она становится ме­нее или совсем не травмирующей. Это осуществляется за счет неосознаваемых регуляторных психологических меха­низмов. Действие таких механизмов осуществляется поми­мо сознания, помимо воли человека. Для того чтобы рас­познать наличие у себя таких механизмов, как правило, требуется длительная, углубленная психологическая работа.

Такие механизмы «охраняют» психику, «защищают» ее от непосильной нагрузки. Поэтому они получили назва­ние механизмов психологической защиты. Они были впер­вые открыты 3. Фрейдом.

Описан и изучен целый ряд защитных механизмов. Ука­жем лишь на некоторые из них. Самым первым был от­крыт механизм вытеснения. В этом случае неприемлемые для человека, травмирующие его переживания, обстоя­тельства, сведения как бы исчезают из сознания. Вытесне­ние лежит в основе забывания.

Описывая это явление, 3. Фрейд приводит интересное наблюдение Ч.Дарвина: «В течение многих лет, пишет Ч.Дарвин в своей автобиографии, - я следовал золотому правилу; а именно: когда я сталкивался с опубликован­ным фактом, наблюдением или идеей, которые противо­речили основным результатам моих исследований, я неза­медлительно записывал это; я обнаружил по опыту, что такие факты и идеи гораздо легче ускользают из памяти, чем благоприятные».

Еще один распространенный защитный механизм про­екция. В этом случае те качества, намерения, чувства, ко­торые есть у человека, но по каким-то причинам непри­емлемы для него, приписываются другому. Так, недолюб­ливая кого-то и желая кому-то зла, человек с помощью механизма проекции начинает искренне думать, что имен­но тот замышляет против него что-то недоброе.

В других случаях для защиты те или иные качества или переживания заменяются диаметрально противополож­ными. Например, скупой человек считает себя чрезмерно щедрым, а самоуверенный и даже нахальный робким и

295

беззащитным. Так, в одном из исследований сопоставля­лись суждения человека о себе с мнением нескольких лю­дей, которые хорошо его знали. Выявилось, что люди ча­сто не осознают своих недостатков, которые были на­столько очевидны, что окружающие единодушно называли их. Более того, многие утверждали, что они обладают ка­чествами, прямо противоположными тем, которые виде­ли в них окружающие. Так, человек, которого все, знаю­щие его, считали лицемерным, описывал себя, как ис­креннего и открытого. Нередко за самоуверенностью, самодовольством и властностью скрывается сильное чув­ство неуверенности. В этом случае человек может держаться уверенно, но будет избегать ситуаций, где его способно­сти могут быть проверены. Этот механизм получил назва­ние реактивное образование.

Достаточно распространенным является и механизм рационализации. В этом случае неприемлемым мыслям и чувствам даются логически убедительные объяснения. Чаще всего встречаются типы рационализации, получившие название «зелен виноград» (по известной басне «Лиса и виноград»), т.е. обесценивание недоступного, но сильно желаемого предмета, явления. «Сладкий лимон» это пре­увеличение ценности имеющегося, причем преувеличения сильного, неоправданного. Благодаря этому снижается зна­чимость недоступного.

Еще один защитный механизм замещение. В этом слу­чае действие, направленное на какой-либо объект, спрово­цировано не им и не ему предназначено, а вызвано другим недоступным объектом. Яркий пример замещения представ­лен на известной карикатуре X. Бидструпа - начальник кри­чит на подчиненного, тот на жену, жена - на детей, те - на кошку. Но замещение может проявляться и по-другому. Так, человек, не сумевший реализовать себя в деловой сфе­ре, начинает много времени уделять своему хобби.

Но хотя эти и другие защитные механизмы защищают психику человека от травмирующих переживаний, однако достается это дорогой ценой ценой нарушения адекват­ного осознания действительности и отношения к ней. Ме­ханизмы психологической защиты осуществляют эту за­щиту во многом дефектными способами, препятствуя пол­ноценному получению и осознанию человеком своего жизненного опыта.

К чему это приводит, можно проиллюстрировать на при­мере из книги американского психолога и психотерапевта

296

Р. Кэмпбелла: «Когда мы влюблены, то в первые недели или месяцы совместной жизни идеализируем предмет своей любви и абсолютно не можем выносить неприятных чувств по отношению к своему избраннику. Поэтому мы подав­ляем (отрицаем, игнорируем) все, что нам может не по­правиться в супруге. Тогда мы можем замечать только его (ее) хорошие черты. Мы не обращаем внимания на такие пещи, как несовершенство фигуры, болтливость, молча-швость, склонность к полноте, обидчивость, угрюмость, неспособность к спорту, музыке, рисованию, шитью или приготовлению пищи.

Это „упрятывание" нежелательных сторон нашего суп­руга поначалу действует превосходно. Но в процессе совме­стной жизни, день за днем, месяц за месяцем, мы делаем открытия в своем избраннике. Одни приятные, а другие не очень. Некоторые просто отвратительные. Но покуда мы подавляем в себе неприятные впечатления, оттесняя его в подсознание, нам удается продолжать видеть нашего воз­любленного близким к идеалу, и все кажется прекрасным.

Но вот проблема. Мы не можем подавлять свои чувства вечно. Однажды мы достигаем критической точки, и мы не можем продолжать подавлять отрицательные эмоции. Неожиданно наступают дни (месяцы, годы) противоре­чивых чувств по отношению к нашему супругу. Опять, вследствие незрелости (неспособности справляться с про­тиворечиями), мы делаем сальто-мортале: подавляем доб­рые чувства и акцентируем внимание на дурных. Теперь мы видим нашего супруга в противоположном свете, счи­тая его абсолютно плохим, поразительно неприятным или почти лишенным привлекательности»[[49]](#footnote-50).

Единственный защитный механизм, который не имеет такого отрицательного значения, сублимация. Такое назва­ние получил процесс, посредством которого побудительная энергия, содержащаяся в неприемлемых для человека по­требностях, мотивах, переводится в другое русло, направля­ется на желательные для него и допустимые в социальном отношении формы деятельности, науку, искусство, культу­ру. Эта энергия дает человеку силы для творчества.

Существует и еще один механизм, который, не являясь в полном смысле слова защитным, все же позволяет чело­веку отвергать неприятные факты, травмирующую инфор­мацию.

297

Этот механизм - сопротивление - субъективно пережи­вается как внутренний барьер, препятствующий измене­нию себя или осознанию каких-то неприятных событий, негативных переживаний. Сопротивление может проявлять­ся в стремлении выйти из ситуации (просто выйти из ком­наты или, например, не прийти на важную встречу), в желании изменить тему разговора, в особо яростном от­стаивании своей правоты. Оно обнаруживается и в так на­зываемой «пробуксовке мыслей», в чувстве внезапной ус­талости, внезапном кашле, смехе, а также во многом дру­гом. Важно, что стремления, желания человека проявляются не прямо, а косвенно. И это происходит не потому, что он притворяется. Сопротивление действует на неосознанном уровне. Его отличие от других защитных психологических механизмов в том, что оно может осознаваться и человек, распознав, может преодолеть его.

Ученые по-разному объясняли, с чем связано установ­ление, «включение» защитных механизмов. Как уже гово­рилось, 3. Фрейд считал, что это вызывается прежде всего сексуальными и агрессивными импульсами. В современной психологии как наиболее травмирующие для человека рас­сматриваются события и явления, угрожающие представ­лению человека о себе, о своем месте в мире угроза «Я».

Сохранение целостности, устойчивости личности, ее преемственности во времени очень важный и существен­ный аспект личностного развития. И он, конечно, обеспе­чивается не только действием защитных механизмов, а охватывает все стороны личности. Сохранение постоянства личности, писал А.Н.Леонтьев, «этого высшего единства человека, изменчивого, как сама жизнь, и вместе с тем сохраняющего свое постоянство... Ведь независимо от на­капливаемого человеком опыта, от событий, которые ме­няют его жизненное положение, наконец, независимо от происходящих физических его изменений, он как личность {курсив автора) остается и в глазах других людей, и для самого себя тем же самым»1.

Вопросы и задания

1. Какие из приведенных ниже черт человека характеризуют его как индивида? Как личность? Как индивидуальность? Объяс­ните свой ответ. Обоснуйте свой ответ.

298

Аккуратность, медлительность, общительная, хорошая мотор­ная координация, сила воли, сообразительность, мечтательность, яркость проявления черт, лень, самолюбие, решительность, адаптационные возможности, математические способности, тем­перамент, упрямство, реактивность, возбудимость, выразитель­ная мимика, литературная одаренность, направленность, бли­зорукость, сила нервной системы.

Всегда ли легко было отнести характеристику к тому или иному понятию? Что вызвало у вас наибольшие затруднения? Как вы объясните возникшие у вас трудности?

1. Могут ли черты индивида становиться чертами личности? Индивидуальности? Если да, то при каких условиях?
2. Известный психолог и философ Э. Фромм писал:

«...Мое собственное „Я" должно быть таким же объектом моей

любви, как и другой человек. Утверждение собственной жизни, счастья развития, свободы коренится в моей способности любить, i .e. в заботе, уважении, ответственности и знании. Если индивид и состоянии испытывать плодотворную любовь, он любит также и себя; если он любит только других, он вообще не может лю­бить»[[50]](#footnote-51). Согласны ли вы с этим высказыванием? Проанализируй­те его с точки зрения того, что вы узнали о «Я-концепции» лич­ности.

1. Всегда ли можно считать человека с высокой самооценкой зазнайкой? Если нет, то в каких случаях?
2. Проанализируйте отрывок из воспоминаний А.И. Деники­на с точки зрения формирования отношения к себе.

«С грехом пополам перевалил через 3-й и 4-й классы, а в 5-м застрял окончательно: в среднем за год получил по каждому изгрех основных математических предметов по 2,5 (по пятибалль­ной системе).

То лето я провел в качестве репетитора в деревне. Работы с моими учениками было немного, и все свободное время я по­святил изучению математики. Вначале дело шло туговато, но мало-помалу „математическое" сознание прояснилось, я начи­нал входить во вкус дела: удачное решение какой-нибудь труд­ной задачи доставляло мне истинную радость...

Учитель Епифанов был влюблен в свою математику... В клас­се он находил всегда двух-трех учеников, особенно способных к математике, с ними он занимался особо... Класс дал им назва­ние „пифагоров"... Во время заданной классной задачи „Пифа­горы" усаживались отдельно, и Епифанов предлагал им задачу много труднее...

299

Первая классная задача после каникул - совершенно пустя­ковая... Решаю в 10 минут и подаю. Прислушиваюсь, что гово­рится за „пифагоровой" скамьей: ,,В прошлом номере «Матема­тического журнала» предложена была задача... А в последнем но­мере значится, что решение не прислано. Не хотите ли попробо­вать..."

„Пифагоры" взялись за решение, но не осилили. Я тоже заин­тересовался задачей. Мысль заработала... Неужели?! Красный от волнения, слегка дрожавшими руками я подал лист Епифанову.

* Кажется, я решил...
* Епифанов прочел, ни слова не сказав, прошел к кафедре, развернул журнал и поставил так ясно, что весь класс заметил пятерку...

Я остановился на этом маловажном, со стороны глядя, эпи­зоде, потому что он имел большое значение в моей жизни. Пос­ле трех лет лавирования между двойкой и четверкой, после по­стоянных укоров родителей, вынужденных и вымученных объяс­нений и уколов самолюбию дома и в школе - в моем характере проявилась какая-то неуверенность в себе, приниженность, ка­кое-то чувство своей „второсортности". С этого же памятного дня я вырос в собственных глазах, почувствовал веру в себя, в свои силы, тверже и увереннее зашагал по ухабам нашей маленькой жизни»[[51]](#footnote-52).

* 1. Действием какого психологического механизма могут быть объяснены воспоминания героини романа JI.H. Толстого «Вос­кресение» Катюши Масловой: «Воспоминания эти не сходились с ее теперешним миросозерцанием и потому были совершенно вычеркнуты из ее памяти или скорее хранились в ее памяти не­тронутыми, но были так заперты, замазаны, как пчелы замазы­вают гнезда клочней (червей), которые могут погубить всю пче­линую работу, чтобы к ним не было никакого доступа... Масло-ва вспоминала о многих, но только не о Нехлюдове. О своем детстве и молодости, а в особенности о любви к Нехлюдову она никогда не вспоминала. Это было слишком больно. Эти воспо­минания где-то далеко нетронутыми лежали в ее душе. Даже во сне никогда не видала Нехлюдова... Ей нужно было прочно и окончательно забыть обо всем этом, чтобы не убить себя, не стать безумной»[[52]](#footnote-53).
  2. Как вы думаете, о каком личностном образовании идет речь в стихотворении В. Берестова?

300

Любили тебя без особых причин, За то, что ты - внук. За то, что ты сын. За то, что малыш. За то, что растешь, За то, что на папу и маму похож. И эта любовь до конца твоих дней Останется тайной опорой твоей[[53]](#footnote-54).

Тема 3

ПСИХОЛОГИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Понятие о группах и коллективах.

Взаимоотношения людей в группах.

Массовые социально-психологические явления.

3.1. Понятие о группах и коллективах

Человек в течение жизни постоянно общается с дру­гими людьми. В результате такого взаимодействия у него весьма значительно меняются настроение, восприятие ок­ружающей действительности. Например, мы смотрим фильм в пустом кинозале или в одиночестве у себя дома. Никто нам не мешает, а фильм воспринимается хуже, чем тогда, когда рядом много народа. Присутствие других зрителей как бы поддерживает, усиливает, углубляет наши собственные переживания. Точно так же на наше воспри­ятие фильма влияет то, кто оказался рядом - приятный нам человек или такой, который вызывает отрицатель­ные эмоции.

Основным микроэлементом общества многие соци­альные психологи считают малую группу. Именно здесь разыгрываются те социально-психологические процессы, от которых зависит эмоциональное самочувствие каждого отдельного человека. Что же такое группа?

В социальной психологии различают разные типы групп, их классифицируют по разным основаниям.

Условная и реальная группы. Условная группа это общ­ность людей, существующая номинально. Люди, входящие

301

в эту группу, могут не только не встречаться, но и не знать ничего друг о друге. Они выделяются в группу по определенному признаку, например, команда лучших фут­болистов мира, символическая команда самых интерес­ных журналистов года и пр.

Реальная группа это фактически существующая груп­па, общность людей, объединенная реальными отноше­ниями. Как только несколько человек вступают между со­бой в общение, между ними возникают связи, которые объединяют их в группу. Даже -мимолетные общения лю­дей порождают определенные отношения между ними. Например, пассажиры в купе поезда группа, во многом определяющая эмоциональную атмосферу, а следователь­но, и настроение людей. Для одних поездка окажется лег­кой и приятной, для других утомительной и скучной.

Каждый человек входит не только в такие кратковре­менные объединения, но и в более постоянные группы: член семьи, спортивной команды, студенческой группы, бригады и пр. Число групп огромно. Они различаются меж­ду собой и по значению для человека, и по длительности существования, и по способу возникновения.

Группы, специально кем-то организованные для выпол­нения определенной деятельности, называют формаль­ными, а возникшие стихийно неформальными.

Формальные группы создаются на основе официальных документов. Например, класс в школе, студенческая груп­па в вузе, штат сотрудников отдела, лаборатории, бригада рабочих и пр. Между членами такой группы устанавливаются деловые контакты, предусмотренные документами. Они предполагают соподчинение или равноправие, большую или меньшую ответственность за выполнение задачи. Обычно деловые отношения дополняются личными, не предусмот­ренными инструкциями. Психологическая близость членов группы - симпатии, уважение, дружба - помогает в работе, отрицательные отношения антипатия, неуважение, враж­да, зависть вредят успеху дела.

Неформальная (неофициальная) группа возникает на ос­нове симпатии, близости взглядов, убеждений, вкусов и пр. Официальные документы в этом случае не имеют зна­чения. Так складываются группы товарищей, едино­мышленников. Когда симпатии и привязанности членов группы исчезают, группа распадается.

В реальной жизни не всегда бывает легко поставить груп­пе точный диагноз формальная она или неформальная.

302

Например, семья. Встретились девушка и молодой чело- пек, полюбили друг друга. Свидания, разговоры, им хоро­шо друг с другом - явно, малая неформальная группа. Но нот они идут в загс - и неформальная группа дополняется формальной структурой: существует Кодекс о браке и се­мье, все пункты которого носят обязательный характер. Или, например, с увлечением работает группа энтузиас­тов, их работа основана на дружеских отношениях, потом они подают официальную заявку на проект, проект утвер­ждается, определяются права, ответственность каждого, назначается руководитель и пр.

Малая группа насчитывает до 30-40 человек.

Референтная группа выделяется по признаку отноше­ния личности к нормам группы. Это реально существую­щая или воображаемая группа, взгляды, нормы которой служат образцом. Каждый человек имеет свою референт­ную группу, в которой он формирует свои идеалы, убеж­дения, с мнением которой он считается, чьей оценкой он дорожит.

Человек может входить в группу, ценности которой он признает, поддерживает и считает самыми лучшими. Тог­да он отстаивает, защищает эти нормы. Иногда человек, являясь членом одной группы, считает идеалом ценнос­ти, взгляды другой группы.

Каждый из нас принадлежит к нескольким группам, но своей группой, которая составляет для нас наиболь­шую ценность, мы считаем далеко не все. Именно в рефе­рентной группе мы черпаем нормы, ценности и установки своего поведения.

Может быть так, что человек фактически живет и дей­ствует в группе, которую он не считает своей. Он тянется к иной группе, нередко к такой, куда он никогда принят не будет.

Структура реальной группы. Каждая социальная общность имеет свою историю: зарождается, проходит определен­ные этапы развития, достигает высшего уровня и иногда прекращает существование. Это относится и к формаль­ным группам, и к неформальным.

Начало формирования группы ассоциация объеди­нение людей на основе временного и пространственного признаков. Это, например, 1-й класс, группа I курса, туристическая группа и пр. Здесь еще нет общей цели, не налажены контакты деловые и личные. Но эти контакты постепенно устанавливаются. И тогда ассоциация перерастает

303

в качественно иную и более сложную группу груп-пу-кооперацию (корпорация) - замкнутое в самом себе объединение людей. Здесь уже есть единство цели и един­ство деятельности по ее достижению. Но эта цель и дея­тельность обособлены, нередко противопоставляются це­лям других общностей, групп, общества в целом. Нет в такой группе и высокого уровня психологической комму­никативности.

Высшей формой развития социальной общности людей является коллектив. Вслед за А.С. Макаренко, который под­черкивал, что коллективом может быть признана лишь груп­па, объединенная деятельностью, явно полезной для об­щества, в определении коллектива всегда подчеркивается «вынесенность» целей за рамки данной группы. В коллекти­ве люди: а) объединены общими целями совместной дея­тельности, б) эти цели обусловлены общественно-полезны­ми мотивами, в) люди объединены на задачах деятельнос­ти, явно полезной для общества, г) взаимоотношения людей устойчивы, носят характер взаимопомощи, д) межличнос­тные отношения опосредуются общественно ценным и лич-ностно значимым содержанием совместной деятельности[[54]](#footnote-55).

В социальной психологии существуют разные подходы к классификации групп, будучи в той или иной мере ус­ловными, все они пытаются представить виды групп как результат их внутреннего развития, наметить ступени фор­мирования группы-коллектива.

Всякий коллектив представляет собой малую группу, но не всякая группа может быть признана коллективом. Чтобы стать коллективом, группе надо пройти непростой путь развития от «группы-ассоциации» (или «диффузной группы») до группы-коллектива, а воспитание коллектива представляет собой управление этим процессом.

Группа, коллектив занимают существеннейшее место в процессе развития личности. Человек становится личнос­тью в обществе других людей, он не может жить без обще­ства себе подобных. Личностью, как мы знаем, человек не рождается, а становится, и становится именно благодаря общению с другими людьми. Не случайно Л.Н.Толстой писал, что «человек немыслим вне общества».

Мы постоянно находимся среди людей; очень близких, родных - дома, в кругу друзей хорошо знакомых или мало знакомых - на работе, учебе, в гостях, в различного рода

304

клубах, кружках и секциях; совсем незнакомых - на улице, в автобусе и трамвае, театре и кино, в музее и магазине, в столовой и ресторане, в больнице и доме отдыха, в ателье и в химчистке, на катке и на пляже, в поезде и самолете - везде и всегда. Еще Марк Аврелий говорил: «Если бы ты хотел этого, ты не можешь отделить твою жизнь от челове­чества. Ты живешь в нем, им и для него. Мы все сотворены для взаимодействия, как ноги, руки, глаза." Лишение воз­можности общаться с другими людьми - одиночное заклю­чение - во всех странах считается самым суровым (после смертной казни) наказанием.

Психиатрические исследования показывают, к каким глубоким личностным расстройствам ведет лишение эмоциональных контактов, особенно в раннем детстве. В одном исследовании установлено: «Восстановление прерванных эмоциональных контактов возможно не более четырех раз, после чего ребенок перестает стремиться к такого рода контактам, и в общем, остается к ним равнодушным... вырастая, он оказывается „бездушным", бессовестным в том смысле, что отношения с другими людьми строит только лишь на холодном, сухом расчете»[[55]](#footnote-56).

В эмоциональных контактах с другими людьми у человека вырабатывается ощущение собственного достоинства, чувство защищенности, формируется уважение к людям, понимание их желаний, мыслей, чувств.

Взаимоотношения коллектива и личности сложные. С одной стороны, коллектив, безусловно, влияет на лич­ность, он в состоянии не только формировать, но и пере­страивать, перевоспитывать ее. С другой стороны, личность влияет на коллектив: каждый человек привносит в кол­лектив свой ум, эмоциональность, характер, способности.

Коллектив создается не ради коллектива, его значение в том, что он дает возможность личности реализовать свою индивидуальность и творческий потенциал в совместной деятельности с другими членами коллектива, направлен­ной на достижение цели, значимой как для личности, так для коллектива и общества в целом.

3.2. Взаимоотношения людей в группах

Человек в группе, коллективе вступает в отношения двоякого рода: деловые (официальные) и личные (неофициальные).

305

Деловые и личные отношения составляют сис­тему межличностных отношений. Взаимоотношения между людьми на работе (учебе) подчинены двум видам правил: нормам юридическим (формальным) и нормам моральным (неформальным).

Администраторы (руководители, начальники) склонны ценить первые, сотрудники вторые правила. А как должно быть? Обе крайние позиции ущербны. При выполнении любой работы присутствуют и единые правила, и человеческие отношения. Иногда неформальные группы несут в себе некоторое социальное зло: круговая порука, преступный сговор с целью хищений и злоупотреблений. Однако все неформальные нормы, связи и группы ставить под подозрение нельзя. Неофициальные контакты между совместно работающими людьми естественны и неизбежны. Формальные и неформальные отношения тесно перепле­тены. От того, насколько это понимает руководитель, в значительной степени зависит психологический климат в любом трудовом коллективе. Уровень управленческой культуры включает не только умение рационально орга­низовывать работу, но и культуру межличностного общения. Безличность в отношениях с подчиненными - «психо­логическая глухота» руководителя.

Итак, что определяет психологический климат в кол­лективе?

1. Тип межличностных отношений соотношение де­мократизма (коллегиальность в обсуждении и решении вопросов) и авторитарности (господство воли руководи­теля при решении всех вопросов). Тип отношений опре­деляет и стиль отношений в коллективе (группе) от максимально личностно насыщенного до предельно обез­личенного, формального, бюрократического. Исследова­ния стиля руководства зародились в США в школе Курта Левина. Под стилем понималась та сторона взаимодей­ствия лидера с группой, которая преимущественно свя­зана с принятием решений и инструктированием. Реша­ющим и единственным параметром стиля считалась сте­пень разделения руководителем этих функций с членами группы. К.Левин и его сотрудники выделили три стиля: демократический, авторитарный и нейтральный (попусти­тельский, либеральный). Многие авторы стремятся рас­ширить традиционную схему стилей за счет введения в нее большего числа разновидностей стиля руководства, соотнося их с характеристиками групповой эффективно­

306

сти и подчеркивая необходимость умения руководителя использовать различные стили руководства в зависимости от конкретной обстановки.

1. Степень личной независимости каждого члена коллек­тива, т.е. широта сферы, в пределах которой сотрудник (работник) имеет возможность действовать и принимать решения самостоятельно.
2. Взаимопомощь и доброжелательность в отношениях.
3. Степень терпимости к разным точках зрения и мнени­ям по вопросам служебного, а тем более непроизводствен­ного характера.
4. Справедливость и гибкость реально применяемой шка­лы поощрения и порицания.
5. Сознание справедливости оценки нашего вклада, уверен­ность, что с нашим мнением считаются при решении про­изводственных вопросов служат стимулом трудовой дея­тельности и способствуют созданию благоприятного пси­хологического климата. Административные санкции явля­ются антистимулами.
6. Умение руководителя выявлять, развивать и использо­вать индивидуальные способности каждого человека, его заинтересованность. Умение доверять людям, контролиро­вать не по мелочам, а по конечным результатам, попусту не дергать и не нервировать их это умение создать «ко­мандный дух».

Взаимоотношения людей в группах в значительной сте­пени зависят от того, как они воспринимают друг друга.

Мы уже знаем, что восприятие - это не пассивное от­ражение реальности, а активный творческий процесс. Лич­ностные особенности воспринимающего оказывают на восприятие существенное влияние. Учеными выделены некоторые типичные искажения представлений о другом человеке, которые они назвали психологическими эф­фектами. Эти психологические эффекты могут в той или иной степени влиять на ход общения. Вот некоторые из них.

«Эффект ореола» влияние общего впечатления о дру­гом человеке на восприятие и оценку частных свойств его личности. Первые впечатления создают определенный оре­ол - положительную или отрицательную установку на че­ловека. В дальнейшем происходит подстраивание новой информации об этом человеке к первоначальной: то, что противоречит первой информации, может отсеиваться как малозначительное или вовсе не замечаться, а то, что с

307

ним согласуется, - приобретать безусловную достоверность и тем самым подкреплять первое впечатление. Иными сло­вами, если первое общее впечатление о человеке благо­приятное, то его положительные качества переоценива­ются, а отрицательные либо приуменьшаются, либо так или иначе оправдываются. И наоборот, при первом небла­гоприятном впечатлении о человеке его благородные поступки не замечаются или истолковываются как очень корыстные. Человек вольно или невольно «деформирует» информацию под влиянием установки. Так, если прият­ный в целом нам человек иногда любит присочинить что- либо, мы его оправдываем: у него богатая фантазия, у него плохо с памятью, он немного рассеян. Если это делает неприятный человек, то он лжец, вечно обманывает, ему нельзя верить и пр.

У учителя нередко проявляется подобная установка по отношению к ученику: «хорошему» ученику нередко за по­средственный ответ ставится «4», а «плохому» ученику за отличный или хороший ответ «3». Под влиянием «эффек­та ореола» учитель может проглядеть у проблемного ребен­ка рождающееся желание начать учиться и хорошо себя ве­сти, а значит, и не сможет ему вовремя помочь. А ребенку самому справиться с собой трудно, и он может снова со­вершить какой-нибудь проступок, подтвердив тем самым «правоту» отношения к нему учителя.

Преодолеть предвзятость и стереотипы в отношениях к людям непросто. А.А. Бодалев, автор книги «Восприятие человека человеком», осуществил следующий опыт. Двум группам людей показывали одну и ту же фотографию и просили описать человека, который был запечатлен на сним­ке. В одной группе было сказано, что они увидят портрет героя, а в другой предупредили, что они увидят изображе­ние преступника. Выяснилось, что многие испытуемые на­ходятся во власти установки. Вот словесный портрет, дан­ный человеком, который считал, что перед ним изображение героя: «Молодой человек лет 25-30. Лицо волевое, мужественное, с правильными чертами лица. Взгляд очень выразительный. Волосы всклокочены, небрит, ворот рубаш­ки расстегнут. Видимо, это герой какой-то схватки, хотя у него и не военная форма». Испытуемый, который считал, что перед ним портрет преступника, дает такое словесное описание: «Этот зверюга понять что-то хочет, умно смот­рит и без отрыва. Стандартный подбородок, мешки под гла­зами, фигура массивная, стареющая, брошена вперед».

308

«Эффект бумеранга». Информация, которая человеку неприятна или передается тем, кто ему неприятен, может не только не переубедить его, а, напротив, еще больше укрепить в его «заблуждении». Так, девушка, встретив не­приятную ей знакомую и услышав от нее, что ее новое платье не очень хорошо смотрится, утверждается в мысли о том, что платье прекрасное, а знакомая так говорит «от злости», «от зависти» или отчего-нибудь еще.

«Эффект края» (на него обратил внимание немецкий ученый Эббингауз) ряд последовательно предоставляемой информации, когда крайние звенья первая и последняя информация запоминаются лучше и оказываются значи­мее, чем та, что в середине. В применении к общению это означает: по отношению к незнакомому человеку наиболее существенными и особенно весомыми являются первые впечатления, а по отношению к знакомому - последние новости. Этот эффект следует особенно учитывать учителю: первое впечатление, которое он произведет на детей, в значительной степени определит их последующие взаимо­отношения.

«Эффект снисходительности» - щедрая, иногда излиш­няя благожелательность при восприятии и оценивании другого человека. Этот эффект чаще всего наблюдается у тех, кто получает постоянную эмоциональную поддержку со стороны других людей, кто не тревожен, внутренне уверен в себе. Если человек не уверен в себе и с трудом сохраняет приемлемое о себе представление, он бессозна­тельно стремится принизить других, чтобы в собственных глазах казаться выше.

Марк Твен писал: «Избегайте тех, кто старается подо­рвать вашу веру в себя. Эта черта свойственна мелким лю­дям. Великий человек, наоборот, внушает вам чувство, что и вы можете стать великим».

Способность правильно понимать другого человека иног­да связывают с так называемой эмпатией.Эмпатия это способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми мыслями и чувствами. По словам американского психоло­га Карла Роджерса, «быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохране­нием эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения „как будто". Так ощущаешь радость или боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их вос-

309

принимает... Быть эмпатичным трудно. Это означает быть ответственным, активным, сильным и в то же время тонким и чутким».

Укажем еще на одну ошибку восприятия другого чело­века - «эффект контраста», или склонность подчеркивать у других противоположные себе черты. Например, застен­чивым людям все остальные кажутся более раскованными и легкими в общении, чем это есть на самом деле.

Таким образом, восприятие другого человека всегда свя­зано с эмоциональным переживанием складывающихся взаимоотношений. И представление каждого человека о са­мом себе поддерживается преимущественно реакциями лю­дей, которых он знает лично. Каждый участник первичной группы оценивает других и оценивается ими. Поэтому отношения между членами группы или коллектива не оди­наковы: может возникнуть обоюдная или односторонняя привязанность или неприязнь, а также равнодушие. Все это определяет положение члена коллектива в системе межличностных взаимоотношений. Одни люди пользуют­ся большей популярностью, авторитетом, чем другие. Пер­вые с большим желанием и чаще избираются для кон­тактов.

Положение человека в группе зависит от его характера, поведения, способностей и умений. Так, популярность связана с такими свойствами личности, как общитель­ность, сочувствие, спокойствие и доброжелательность, большой кругозор и желание помочь. Непопулярность вы­зывается эгоизмом, лживостью, заносчивостью, поверх­ностью знаний в профессиональной области, скрытнос­тью, плохим умением общаться.

Положение человека в группе зависит не только от его свойств, но и от того, как их оценивают в данном кол­лективе. То, что в одной группе может быть важным и ценным, в другой иметь противоположную ценность. Так, в одном классе может сложиться культ знаний, в другом культ озорства. Те виды поведения, которые признаются в группе как ценные, могут изменить лично­стные черты человека в положительную или отрицатель­ную сторону.

Кроме того, в каждой группе существует превалирую­щая эмоциональная атмосфера, от которой во многом за­висят самочувствие человека и его поступки. Атмосфера может быть сочувствующей или ненавистной, мрачной,

310

равнодушной, творческой, занудной и т.п. в зависимости от сложившихся межличностных отношений.

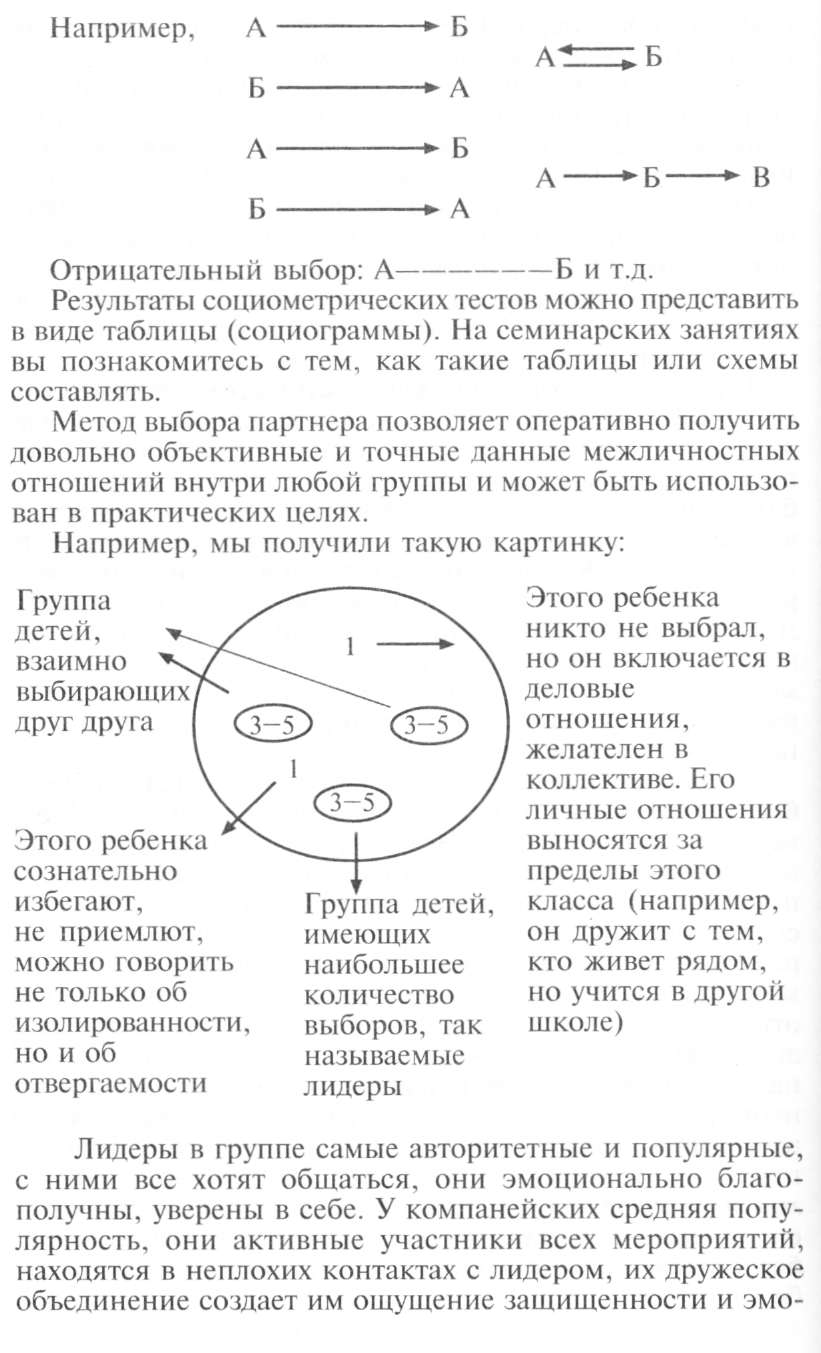
Положение человека, особенно человека школьного возраста, в группе, коллективе влияет на его поведение, психологическое благополучие, развитие нравственных, интеллектуальных, волевых качеств.

По экспериментальным данным, в классе обычно наи­более популярны 3-4 человека, примерно столько же не­популярных или изолированных, отверженных. В соответ­ствии с этим условно выделяются лидеры, или «звезды», активно общающиеся, или «компанейские», изолирован­ные и отвергнутые члены группы, класса.

Положение ребенка в межличностных отношениях клас­са можно определить путем наблюдения, которое пока­жет, кто постоянно действует активно, способствует об­щей деятельности, а кто остается в стороне. Однако на­блюдение не поможет выяснить отношений между всеми членами группы и определить положение каждого в ряду популярности. Кроме наблюдения при изучении этого воп­роса применяются различного рода беседы, эксперименты. Для более точного изучения положения используют такие психологические процедуры, которые называются социо­метрией (от лат.словsocietas общество иmetrec изме­ряю). Измерение состоит в суммировании мнений и оце­нок всех членов группы.

Одним из социометрических методов является метод вы­бора, предложенный американским психологом Дж. Море­но. Этот метод позволяет определить реальное место чело­века в деловых и личных отношениях, установить степень популярности членов коллектива, группы, выявить существование дружеских групп, а также причины их об­разования и распада. Метод выбора применяется тогда, когда члены группы, коллектива знают друг друга. Они отвечают на вопросы о желаемых совместных делах или других действиях с членами группы. Задаваемые вопросы называются критериями выбора, которые могут быть силь­ными или слабыми. Например, вопрос «с кем бы ты хотел работать?» - сильный критерий, а вопрос «кого бы при­гласил на экскурсию?» - слабый. Может быть отрица­тельный выбор ответ на вопрос, «с кем бы ты не хотел сидеть на одной парте?». Таким образом, выбор может быть взаимным - отрицательным или положительным и безответным.

311



ционального благополучия. Изолированные не очень уве­ренно чувствуют себя в классе, отношение к ним доволь­но безразличное, к ним не испытывают ни особой симпатии, ни особой неприязни. У отвергнутых неблаго­получное положение в классе, с ними никто не хочет дей­ствовать сообща, не хочет общаться. Это часто становится основной причиной их ухода из школы. Каковы же причи­ны изолированности?

1. Безразличие отвергаемых школьников к учебе. Безраз­личие к собственным успехам сочетается с безразличием к удачам и неуспехам одноклассников.
2. Неинтересность их в общении. Они сами избегают дружбы с детьми, не прилагают усилий к общению, склон­ны к уединению. Они неинтересны сверстникам для со­вместных игр, встреч. Сюда же можно отнести и так назы­ваемых «неудобных» детей, тех, кто постоянно недово­лен, критикует всех и вся.
3. Отвергаемость и изолированность нередко зависят не только от нежелания, но и от неумения налаживать кон­такты с одноклассниками.

Понятно, что учителю очень важно знать положение ребенка в системе межличностных отношений класса, для того чтобы помочь ему занять в этой системе достойное место. Последнее явится основным условием его успехов в учебе и личностного роста.

Необходимо особо отметить, что результаты взаимных выборов нельзя объявлять. Это должны знать только пси­холог и педагог для разработки стратегии и тактики пси­холого-педагогической работы с ребенком и с классом как формирующимся коллективом.

Выбор, отношение к нему очень сложная и значимая проблема для каждого человека большого и маленького. Ведь даже если нас поздравляют с праздником, днем рож­дения, удачей в каком-то деле, значит, люди выбрали нас как значимых для них, поэтому они помнят о нас, хотят нам доставить радость. Особенно это важно для детей. Сердце ребенка трепещет от предвкушения того, что его поздра­вят с Новым годом, с днем рождения еще с чем-нибудь, значимым для него. Социометрический метод выбора под­скажет учителю, на кого следует обратить особо присталь­ное внимание и не допустить разочарования детей. Конеч­но, этот метод - только точка отсчета для начала углуб­ленной работы с детьми, как и всякий метод.

313

3.3. Массовые социально-психологические явления

Известно, что, находясь среди группы людей (даже не­большой), человек чувствует, переживает, воспринимает и ведет себя несколько иначе, чем наедине с самим собой. Атмосфера прямого контакта со многими людьми меняет степень проявления тех или иных свойств человека, вы­свечивает в этих свойствах такие стороны, о которых не­редко он сам и не подозревал. Поэтому массовые психоло­гические явления играют весьма значительную роль в меж­личностных отношениях. Таких явлений много, познако­мимся с некоторыми из них.

Общественное мнение. Оно может формироваться со­знательно, целенаправленно. Так, пресса, радио, кино, телевидение, собрания, митинги и т.п. формируют обще­ственное мнение, отражающее идеологию того или иного политического направления или государства в целом. Мо­жет складываться общественное мнение о том или ином работнике на производстве, преподавателе в вузе, учени­ке в школе и пр.

Общественное мнение иногда формируется стихийно, на основе неточной информации, передаваемой «из уст в уста».

В пределах малой группы общественное мнение может играть и положительную роль и отрицательную, в том слу­чае, если мнение основывается наложных слухах. Форми­руемое среди единомышленников или даже просто в кру­гу хорошо знакомых людей, объединенных в какой-то момент обстоятельствами или общей деятельностью, оно позволяет человеку чувствовать себя, как правило, более уверенно, испытывать ощущение духовного подъема и соб­ственной значимости.

Коллективное переживание. Эмоциональные переживания могут одновременно захватить большие массы людей. Это могут быть радостные переживания, переживания горя, стра­ха, гнева. Люди как бы заражаются настроениями других, подпитываются этими настроениями, в которых аккумули­руются все их переживания и мысли. Например, на стадионе человек нередко заражается преобладающими настроения­ми болельщиков и может вести себя совершенно не свой­ственным для его повседневного поведения образом.

Или на концерте, например, эстрадного певца: люди сначала заражаются его азартом, увлеченностью, музы­кальностью, потом постепенно становятся соучастниками

314

коллективного действа с подпеванием, подтанцовывани­ем, проявлением бурных эмоций. Эмоциональный настрой большой группы создает определенную атмосферу, пси­хологический климат.

Глубоко отрицательным переживанием большой силы является паника. Паника это один из видов поведения неорганизованной массы людей, толпы. Массовый страх перед реальной или воображаемой опасностью быстро на­растает в процессе взаимного заражения. При этом полно­стью блокируется способность рациональной оценки об­становки, мобилизация волевых возможностей людей, организация совместного противодействия. Паника возни­кает легче в тех случаях, когда людям не ясны общий смысл происходящего и цели, к которым они должны стремить­ся, когда нет авторитетного для всех или для большинства лидера. Паника усиливается в общей обстановке психи­ческой напряженности, вызывающей состояние тревоги, ожидания тяжелых событий (землетрясение, наводнение, государственный переворот и пр.). На усиление и продол­жительность паники влияет недостаток точной информа­ции о конкретном источнике опасности, времени ее возникновения и способах преодоления. Так было, напри­мер, после чернобыльской атомной катастрофы.

Известны случаи возникновения паники в повседнев­ной жизни: при скоплении в метрополитене, на стадио­нах, зрелищных мероприятиях и т.п.

Причины паники многообразны. Отметим две группы наиболее значимых. Психологические причины, включающие в себя такие психологические явления, как крайнее удив­ление, большая неуверенность, внезапный страх, чувство изоляции, сознание бессилия перед неотвратимой опас­ностью. Причины социально-психологического порядка: от­сутствие групповой солидарности, утрата доверия к руко­водству, дефицит информации... Все вместе это порожда­ет высокое эмоциональное напряжение и лихорадочную работу воображения, нагромождающего страхи.

Подражание сознательное или неосознанное копиро­вание образца. Подражание встречается на разных возраст­ных этапах индивидуальной жизни человека. Подражание позволяет человеку автоматизировать свои действия в оп­ределенных сферах жизни, быта, деятельности. Например, на подражании основана мода: подражая моде в одежде, предметах быта, отделке квартиры и т.п., человек как бы освобождает себя от излишних психологических мучений

315

выбора, что дает ему возможность сосредоточить все вни­мание и энергию на решении более сложных творческих проблем. Однако чтение книг, просмотр фильмов, посе­щение спектаклей, занятия досуговой деятельностью мо­гут тормозить развитие личности, если все это движется не собственным интересом, а желанием не отстать от моды сегодняшнего дня.

Подражание так или иначе присутствует в межлично­стных отношениях групп, коллективов. Оно помогает вы­работать идентичные приемы поведения, действия лично­стей. Дети, особенно в младших классах, всегда подража­ют своему учителю. Учитель, вступая в класс, всегда является образцом для подражания, в этом, наверное, его самая большая ответственность перед детьми.

Заканчивая тему о межличностных отношениях, отме­тим следующее. Отношение и общение - взаимосвязанные, неразрывные явления. У нормального человека не может быть общения без отношения. Межличностные отношения происходят между мыслящими, думающими и чувствую­щими людьми. Можно сказать, что межличностные отно­шения - сущность общения, своеобразный результат его. Возникнув в процессе общения, межличностные отноше­ния, в свою очередь, оказывают влияние на него, опреде­ляя содержание и тональность общения.

Межличностные отношения в группе и коллективе по­тому так и называются, что в отношения вступают личнос­ти, центральной характеристикой которых является их ин­дивидуальность - то особенное, что отличает данного чело­века ото всех других. Каждый человек по-своему ощущает и воспринимает окружающий мир, у него есть свои особен­ности памяти, мышления, внимания, у него своеобразное воображение, свои интересы, потребности, симпатии, при­вязанности, особенности настроения, большая или мень­шая сила эмоциональных переживаний, сильная или сла­бая воля, «легкий» или «трудный» характер, у него свой жизненный опыт, свои наблюдения, свои разочарования, печали и радости, привычки, наконец, своя судьба.

Какое богатство - этот внутренний мир человека. По­мните, у Е. Евтушенко:

Людей неинтересных в мире нет. Их судьбы - как истории планет: У каждой есть особое, свое, И нет планет, похожих на нее.

316

Важно понимать и постоянно помнить, что такой слож­ный внутренний мир имею не только я, а и каждый из окружающих меня людей. И если человек, который нахо­дится рядом со мной, отличается от меня, то это не зна­чит, что он хуже меня. Он просто другой, и нужно уважать этого другого человека с его индивидуальными особеннос­тями, с его сильными и слабыми сторонами. Нужно на­учиться исходить из того, что другой человек самостоя­тельная личность, которая сама определяет свое поведение. Поэтому понукание, грубость, одергивание, приказной тон и т.п. несовместимы с понятием воспитанного человека.

Человек, как личность, не только умеет разбираться в себе самом, в своих желаниях, возможностях, поступках, но и умеет понять окружающих людей, учитывать и уважать в общении с ними их интересы, желания, вкусы, привыч­ки, настроения, искренне отзываться на их чувства и пере­живания. «Бывает и так, читаем у писателя С. Шуртакова. В дороге ли, в дальнем селе или на новостройке повстреча­ешь нового незнакомого человека; глянется тебе человек: и на вид симпатичный, и разговаривать с ним интересно, и умен, и вообще, как говаривали в старину, все угодья в нем. Однако же поговорил ты со своим новым знакомым, узнал его поближе, на прощанье руку ему пожал и «до свидания» сказал, а только чувствуешь, понимаешь: если и не будет этого свидания - не очень-то огорчишься, не за­грустишь. В глазах у тебя человек остался, а в сердце - нет, ничего-то его не тронуло, ничто из всех интересных разго­воров в нем не отозвалось».

Каждому из нас хочется встретить в собеседнике созву­чие мыслей, чувств, настроений. Мы благодарны тем лю­дям, которые участливо выслушивают нас, пытаются по­нять, что занимает нас и волнует. Нам часто и не нужны конкретные советы, а нужно «выговориться» в присутствии человека, доброжелательность которого к себе мы ощущаем.

Но ведь и другие от нас ждут того же! Они надеются на понимание и интерес к ним с нашей стороны. А понять особенности другого человека не так уж и просто.

По словам К.И. Чуковского, великий русский писатель Лев Николаевич Толстой «первый понял, что кроме вся­ких свойств у человеческой личности есть как бы своя ду­шевная мелодия, которую каждый из нас носит повсюду с собой, и что если мы захотим изобразить человека и изобразим его свойства, а этой душевной мелодии не изоб­разим, - это изображение наше будет ложь и клевета».

317

Наверное, именно степень совпадения душевных мело­дий или, скорее всего, их созвучия лежит в основе отно­шения к другому человеку.

Вообще, умение понять наиболее существенные осо­бенности другого человека, определить истинный смысл его поступков, настроений, способность правильно реа­гировать на возможные противоречия, расхождения в оцен­ках и представлениях, возникающих у людей, свидетель­ствуют о достаточно высоком личностном развитии чело­века. Такой человек прежде всего заботится о том, чтобы не унизить достоинства другого человека. Виктор Конец­кий, описывая морской рейс в Антарктиду, пишет о лю­дях, возглавляющих экспедиции: «Но ведь они так же и в жизни контролировали себя: чтобы не оскорбить своею властью подчиненных людей, чтобы всегда сохранять де­ликатность даже при необходимой резкости и грубости слов и поступков, а такое обязательно случается в полярно- морской работе».

И еще на одно качество личности хотелось бы особен­но обратить внимание, качество, о котором мы как-то стес­няемся вслух говорить, которое многие, к сожалению, считают старомодным, это благородство. Истинное бла­городство приходить на помощь человеку, какие бы неблагоприятные обстоятельства и последствия этому ни сопутствовали. С этим качеством связана способность че­ловека со-страдать, со-чувствовать, со-переживать, со­действовать признак духовной зрелости личности. Благо­родство - это высокая нравственность человека, соединен­ная с самоотверженностью и честностью.

Вопросы и задания

1. Какие виды групп выделяют в социальной психологии?
2. Попробуйте объяснить с психологической точки зрения слова Э.М. Ремарка: «Характер человека по-настоящему можно узнать, когда он станет твоим начальником».
3. Какой вспоминается стиль руководителя при чтении сле­дующего высказывания Л.Н.Толстого: «Человек, не чувству­ющий в себе силы внутренним достоинством внушить уваже­ние, инстинктивно боится сближения с подчиненными и ста­рается внешними выражениями важности отделить от себя критику»?
4. Что такое межличностные отношения в группе, коллекти­ве?

318

1. Посмотрите на себя как бы со стороны и попробуйте ис­кренне себе ответить на вопросы: а) интересны ли вам люди сами по себе, вне их должностей, места работы и материальных воз­можностей? б) уважаете ли вы окружающих или только делаете вид? в) любите ли кого-нибудь, кроме самого себя? г) можете ли совершить какие-либо поступки в защиту справедливости, про­тив хамства, лицемерия? д) интересно ли людям с вами?
2. Попробуйте провести тест социометрический «выбор» в одном из классов начальной школы и проанализировать его ре­зультаты.

Раздел VI. ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

Закономерности возрастного развития изучает особая отрасль психологии возрастная психология. Предмет ее исследования возрастная динамика психики человека, онтогенез психических процессов и психологических ка­честв личности растущего и развивающегося человека. Вспомним, что онтогенез это развитие психики от рож­дения до конца жизни человека.

Возрастная психология изучает факты и закономернос­ти развития психики человека, а также развитие его лич­ности на разных этапах онтогенеза. В соответствии с этим выделяются детская, подростковая, юношеская психоло­гия, психология взрослого человека, а также геронтопсихология.

Научную основу возрастной психологии составляют фундаментальные теоретические положения, разрабаты­ваемые в отечественной психологии, о социальной при­роде психики человека и закономерностях ее развития на всех этапах онтогенеза (J1.C.Выготский, СЛ. Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Л.И. Божович, Б.Г. Ананьев, А.В.Запо­рожец, Д.Б.Эльконин, А.В.Петровский, В.В.Давыдов, П.Я.Гальперин и др.). Согласно этим положениям, пси­хика человека (как в филогенетическом, так и в онтоге­нетическом отношении) является продуктом развития. Психическое развитие происходит в процесссе присвое­ния социального опыта, накопленного человечеством на протяжении всего своего существования.

Главная проблема возрастной психологии проблема становления личности. В отечественной психологии лич­ность рассматривается как целостная психологическая структура, формирующаеся в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и пове­дения. Становление личности начинается с первых минут жизни и идет вместе с психическим развитием ребенка.

320

Развитие психики следует рассматривать «не только как рост, но и как изменение, как процесс, при котором ко­личественные усложнения и изменения переходят в каче­ственные, коренные, существенные и приводят к скачко­образно проявляющимся новообразованиям» (С.Л. Рубин­штейн)'.

Рассмотрим основные закономерности психического развития в детском, подростковом и раннем юношеском возрасте и условия, способствующие этому развитию.

Тема 1

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Ведущая деятельность в контексте возрастного

развития.

Сотрудничество и общение ребенка со взрослым.

Обучение и развитие.

1.1. Ведущая деятельность в контексте возрастного

развития

Основным условием психического развития ребенка является его собственная активная деятельность. А.Н. Ле­онтьев ввел в психологию развития понятие ведущей де­ятельности. Он подчеркивал, что «...главным процессом, который характеризует психическое развитие ребенка, яв­ляется специфический процесс усвоения или присвое­ния им достижений предшествующих поколений людей. ...Этот процесс осуществляется в деятельности ребенка по отношению к предметам и явлениям окружающего мира, в котором воплощены эти достижения человече­ства»[[56]](#footnote-57). Именно в активной мотивированной деятельности самого ребенка происходит формирование его личности. Причем это формирование происходит прежде всего под влиянием той деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей, обусловливающей главные изменения в психических процессах в психологических особенностях личности ребенка (общение, игра, учение, труд).

321

Ведущая деятельность это такая деятельность, разви­тие которой обусловливает главнейшие изменения в пси­хических процессах и психологических особенностях лич­ности ребенка на определенной стадии его развития. При переходе на новый уровень развития предыдущая деятель­ность не исчезает, но теряется ее определяющая роль в развитии. Так, игра - это ведущая деятельность дошколь­ника, но играют и школьники, и взрослые люди. Призна­ком перехода от одной возрастной стадии к другой явля­ется именно изменение типа ведущей деятельности, веду­щего отношения ребенка к действительности.

У младенца ведущая деятельность непосредственный эмоциональный контакт со взрослым, благодаря которо­му у него образуется потребность в общении с другими людьми.

В раннем детстве - деловое практическое сотрудниче­ство со взрослым. Ребенок занят предметом и действием с ним. Интенсивное овладение предметно-орудийными опе­рациями формирует практический интеллект. Речь исполь­зуется главным образом для налаживания сотрудничества со взрослым внутри совместной предметной деятельности. Потребность в речи возникает как средство деловых кон­тактов со взрослым.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра. В игровой деятельности впервые формируется и про­является потребность ребенка воздействовать на мир. А.М Горький писал: «Игра - путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить». Все игры обычно воспроизводят те или иные виды практичес­кой неигровой деятельности и тем самым отвечают по­требности ребенка принять участие в жизни и деятельнос­ти взрослых. Но ребенок становится взрослым лишь в во­ображении, мысленно. Различные формы серьезной деятельности взрослых служат образцами, которые вос­производятся в игровой деятельности: ориентируясь на взрослого как на образец, взяв на себя ту или иную роль, ребенок подражает взрослому, действует как взрослый, но только с предметами-заместителями (игрушками) в сю-жетно-ролевой игре. В игре для ребенка существенны не столько свойства предметов, сколько отношение к пред­мету, отсюда возможность замещения предметов, что способствует развитию воображения. Играя, ребенок так­же овладевает соответствующими действиями. Игровая де­ятельность к концу дошкольного возраста дифференцируется

322

на такие формы, как сюжетно-ролевые игры, игры- драматизации, игры с правилами. В игре развиваются не только познавательные процессы, речь, общение, пове­ление, но и личность ребенка. Игра в дошкольном возрас­те является универсальной формой развития (А.В. Запо­рожец, Д.Б. Эльконин, Н.Н. Подъяков, С.Н.Карпова, Д.С. Списаковская и др.), она создает зону ближайшего развития, служит основой для становления будущей учеб­ной деятельности.

Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте учебная, в подростковом общение со сверстниками в про­странстве общественно-полезной деятельности, в ранней юности (старшем школьном возрасте) - общение со взрос­лыми в пространстве учебной деятельности, в юности — учебно-профессиональная деятельность, у взрослых тру­довая деятельность.

Основной смысл выделения ведущей деятельности за­ключается в понимании сущности ее воздействия на пси­хическое развитие растущего человека. В связи с этим сле­дует отметить, что в детских образовательных учреждени­ях все еще слишком большое место занимают методы словесного воспитания и обучения. Конечно, воспитание через сознание - это необходимый, но не единственный момент. Переоценка словесных методов в воспитании при­водит к нравственному формализму, в обучении к фор­мальному усвоению знаний. СЛ. Рубинштейн отмечал, что всякая попытка взрослых «внести» в ребенка познание и нравственные нормы, минуя его собственную деятельность по овладению ими, подрывает самые основы здорового умственного развития ребенка, воспитания его личност­ных свойств и качеств.

1.2. Сотрудничество и общение ребенка со взрослым

Овладение ребенком любой деятельностью возможно только в общении со взрослыми, во взаимодействии с ними и под их постоянным руководством. Поэтому общение со взрослыми необходимое условие психического и лично­стного развития ребенка, его первая социальная потреб­ность. Особенное значение удовлетворение этой потреб­ности имеет в младенческом возрасте, когда ребенок нуж­дается в заботе и ласке взрослых, в эмоциональном контакте с ними. Эта потребность младенца удовлетворя­ется в непосредственно-эмоциональном общении со взрослым.

323

Недостаток такого общения приводит к «эффекту гос-питализма» замедленному эмоциональному развитию ребенка, что тормозит его общее развитие.

Общение со взрослыми выполняет специфические фун­кции в процессе формирования личности на каждом воз­растном этапе. На первоначальных стадиях возрастного развития функции, формы и содержание общения со взрос­лыми непосредственно связаны с овладением ребенком предметным миром. В общении со взрослыми формируют­ся потребность общения с другими людьми, эмоциональ­ное отношение к ним и к миру, развиваются психические процессы, предметно-манипулятивная деятельность, и лишь к 6 7 годам у ребенка выделяется «собственно ком­муникативная деятельность» (М.И.Лисина)'.

На протяжении младшего школьного возраста обще­ние со взрослыми остается одним из ведущих факторов развития личности ребенка, хотя к концу этого этапа об­щение со сверстниками начинает играть все более значи­тельную роль (Л.И. Божович, В.В.Давыдов, И.В.Дубро­вина, Д.Б. Эльконин и др.). В подростковом возрасте на первый план выступает общение со сверстниками, основ­ная функция которого связана с формированием способ­ности строить отношения с окружающими в зависимости от различных задач и требований, ориентироваться в лич­ных особенностях и качествах людей, сознательно прини­мать или не принимать нормы, принятые в коллективе (Т. В. Драгунова, А. В. Захарова, А.В. Петровский, Д. Б. Эль­конин и др.).

Именно в дошкольном и школьном детстве наиболее четко прослеживаются взаимосвязи общения и развития таких сторон самосознания ребенка, как самопознание, самооценка, саморегуляция. Общение со взрослыми в стар­шем школьном возрасте приобретает существенное значе­ние в связи с возникающими в ранней юности проблемами перспективного жизненного самоопределения (Л.И.Божо­вич, И.С. Кон, А.В. Мудрик и др.).

Таким образом, потребность в общении одна из основ­ных социальных потребностей человека, она рано возникает и постепенно развивается. Однако, как показывает практика воспитания, данная потребность ребенка нередко не полу­чает своего удовлетворения, а следовательно, и дальнейше­го развития в силу отсутствия в реальном образовательном

324

процессе необходимых условий. У многих детей и школьни­ков существует глубокая неудовлетворенность потребности в неформальном личностном общении со взрослыми, что ве­дет к развитию повышенной тревожности, чувства неуве­ренности в себе, связанного с неадекватной и неустойчивой самооценкой, со сложностями в личностном развитии, в социально-психологической адаптированное™.

1.3. Обучение и развитие

Для педагогической практики имеет большое значение правильное понимание и профессионально грамотное при­менение принципа, утверждающего ведущую роль обуче­ния в психическом развитии ребенка на всех возрастных эгапах (П.П. Блонский, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов,Л..В. Занков, А.А.Смирнов, С.Л.Рубинштейн, Д.Б. Эль- конин и др.). Л.С. Выготский писал, что процессы разви­тия не совпадают с процессом обучения... процессы разви­тия идут вслед за процессами обучения, создающего зоны ближайшего развития.

Иными словами, обучение должно быть ориентирова­но не на зону актуального развития, т.е. не на то, что уже сложилось и составляет, по выражению Л.С. Выготского, «вчерашний день», а на зону ближайшего развития на «зав­трашний день».

Зона ближайшего развития определяется содержани­ем тех задач, с которыми ребенок еще не может спра­виться самостоятельно, но решает с помощью взрослого. Это тот следующий шаг в развитии ребенка, к которому он уже готов, и требуется лишь небольшой толчок, что­бы шаг был сделан. Обучая ребенка чему-то новому, взрос­лый помогает ему решить ту самую задачу, к пониманию и овладению которой он уже готов, но самостоятельно с ней еще не справился. Л.С. Выготский подчеркивал, что если ребенок с помощью взрослого не справляется с за­дачей, значит, она находится за пределами зоны бли­жайшего развития и никакого развивающего эффекта иметь не будет; в лучшем случае удастся лишь натаскать ребенка на выполнение подобных заданий или действий. Зона ближайшего развития, демонстрируя еще скрытую от внешнего наблюдения меру зрелости психических про­цессов, имеет гораздо большее значение в плане прогно­за и обучения, чем зона актуального развития, показы­вающая лишь то, что ребенок уже может.

325

Представление о взаимосвязанности процессов обуче­ния и развития при ведущей роли обучения противосто­ит положению, долгое время господствовавшему в детс­кой психологии, о том, что развитие - это созревание, а обучение должно надстраиваться над созреванием. Такой точки зрения придерживались, в частности, Ж. Пиаже, К. Бюлер, Э. Торндайк, несмотря на все присущие их те­оретическим воззрениям различия. Но такое обучение может быть лишь тренировочным, а не формирующим процессом.

Решение вопроса о соотношении обучения и развития имеет существенное значение не только для психологи­ческой теории, но и для педагогической практики. СЛ. Ру­бинштейн справедливо отмечал, что каждая концепция обучения включает в себя определенную концепцию раз­вития, точно так же каждая концепция психического раз­вития заключает в себе и определенную теорию обуче­ния.

Очевидно, что процесс индивидуального развития оп­ределяется как созреванием структур высшей нервной деятельности, так и обучением. С точки зрения отече­ственной психологии развития учение представляет со­бой субъективную деятельность, в результате которой общественно значимое содержание знаний, единое для детей определенного возраста, превращается в личност­ное достояние каждого. Вернее следует сказать, что уче­ние именно такой деятельностью должно быть. В про­цессе учения происходит своеобразное преломление каж­дым ребенком «внешних условий через внутренние» (C.JI.Рубинштейн), личностное «присвоение знаний, умений» (А.Н.Леонтьев), при котором задаваемое ти­повыми программами содержание преобразуется на ос­нове индивидуальных особенностей и индивидуального опыта ребенка, его отношения к знаниям и учению во­обще, умений их освоить и т.п.

СЛ. Рубинштейн писал, что психические функции фор­мируются в процессе функционирования и существенно зависят от того объективного содержания, на котором они формируются. У ребенка это функционирование неразрыв­но связано с освоением содержания человеческой культу­ры и установившейся в данном обществе системы меж­людских отношений. Освоение содержания культуры со­вершается в процессе обучения; освоение межлюдских

326

отношений... в процессе воспитания, неразрывно связан­ного с обучением.

Единство развития и обучения, развития и воспитания означает взаимосвязь и взаимопроникновение этих про­цессов. Развитие не только обусловливает обучение и вос­питание, но и само обусловливает ход созревания и раз­вития. Таким образом, психические свойства ребенка сле­дует рассматривать не только как предпосылку, но и как результат всего хода его развития в процессе обучения и воспитания.

Образовательная среда, которую организуют взрослые и в которой обитает ребенок, состоит, с одной стороны, из знаний, умений, правил, деятельностей и т.п., кото­рые как бы присваивает ребенок; с другой стороны, из его отношений к этим знаниям, умениям, правилам, дея-тельностям и т.п.; с третьей - из отношений ребенка к самому себе, к окружающим его сверстникам и взрослым, из понимания им своего места в этой обетованной среде, его эмоционального самоощущения в ней.

И эффективность образования, а следовательно, и пси­хического развития зависит от того, насколько средства, содержание, методы обучения и воспитания разрабатыва­ются с учетом психологических закономерностей возраст­ного и индивидуального развития и не только опираются на уже имеющиеся возможности, способности, умения детей, но и задают перспективу их дальнейшего развития, насколько взрослые в работе с детьми разного возраста акцентируют внимание на формировании у них интереса к окружающей жизни, интереса и умения учиться, спо­собности к самостоятельному добыванию знаний, потреб­ности в активном отношении к той деятельности, в про­цесс которой они включаются.

Вопросы и задания

1. Что является основным условием психического развития ребенка?
2. Каковы критерии ведущей деятельности?
3. Как вы представляете себе взаимодействие обучения и развития?

Тема 2

ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ И ДВИЖУЩАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ

Возрастная периодизация психического развития.

Движущие силы психического развития.

Единство возрастных и индивидуальных особенностей

развития.

Понимание индивидуальности ребенка как ценности.

2.1. Возрастная периодизация психического развития

Ребенок на каждом этапе своего возрастного развития требует особого к себе подхода. Задача системы образова­ния и всех взрослых, воспитывающих ребенка, содей­ствовать полноценному его развитию на каждом возраст­ном этапе онтогенеза. Если на одной из возрастных ступе­ней происходит сбой, нарушаются нормальные условия развития ребенка, в последующие периоды основное вни­мание и усилия взрослых вынуждены будут сосредоточиться на коррекции этого развития, что тяжело не только для взрослых, но прежде всего для ребенка. Поэтому не жалеть сил и средств на создание своевременно-благоприятных для психического и духовного развития детей условий эко­номически выгодно и нравственно оправданно. Для этого необходимо знать особенности каждого возраста.

Образовательные учреждения, а следовательно, и прак­тическая психология образования охватывают дошкольное детство (3-6/7 лет) и детство школьное, включающее млад­ший школьный возраст (6 9 лет), подростковый (10 14 лет) и старший школьный или ранний юношеский возраст (15 17 лет).

В этом заложен определенный смысл, так как системы обучения и воспитания строятся не на пустом месте, в них отражаются опыт и знания особенностей детей, накоп­ленные и отработанные многими поколениями.

Вообще проблема возрастной периодизации психическо­го развития одна из самых трудных проблем в психологии человека. Изменения процессов психической жизни ребенка (и вообще человека) происходят не независимо одно от дру­гого, но внутренне связаны друг с другом. Отдельные про­цессы (восприятие, память, мышление и т.д.) не являются

328

самостоятельными линиями в психическом развитии. Каж­дый из психических процессов в своем реальном протека­нии и развитии зависит от личности в целом, от общего развития личности: направленности, характера, способнос­тей, эмоциональных переживаний. Отсюда избирательный характер восприятия, запоминания и забывания и пр.

Любая периодизация жизненного цикла всегда соотно­сится с нормами культуры и имеет ценностно-нормативную характеристику. Возрастные категории всегда многозначны, потому что отражают условность возрастных границ. Это отражается и в терминологии возрастной психологии: дет­ство, отрочество, юность, взрослость, зрелость, старость возрастные границы этих периодов жизни человека непо­стоянны, в значительной степени зависят от уровня культурного, экономического, социального развития об­щества. Чем выше этот уровень, тем более разносторонне ориентированными в различных сферах науки и практи­ки, более творчески развитыми должны быть люди, вступающие в самостоятельную трудовую деятельность, а это требует более длительной подготовки и увеличивает возрастные границы детства юности; во-вторых, тем доль­ше сохраняется период зрелости личности, отодвигая старость к более поздним годам жизни и пр.

Существует множество попыток периодизации жизнен­ного пути личности. В их основе лежат различные теорети­ческие позиции авторов. Л.С. Выготский делил все попытки периодизации детства на три группы: по внешнему крите­рию, по какому-либо одному признаку детского разви­тия, по системе существенных особенностей самого детского развития.

Так, французский психолог Р. Заззо строил периоди- (ацию детства в соответствии с принятыми во Франции ступенями обучения и воспитания детей. Он выделял шесть периодов: 0-3, 3-6, 6-9, 9-12, 12 15, 15 18. И считал, что задачей психологов является не установление некоторых новых возрастных стадий, а только психологическое объяс­нение уже существующих. Л.С. Выготский признавал пра­вомерность такой периодизации, считал, что процессы детского развития тесно связаны с воспитанием ребенка и обращал внимание на положительный момент таких пе­риодизаций, заключающийся в выявлении важности сме­ны социальных позиций ребенка, которые в решающей степени обусловлены именно организацией его воспита­ния и обучения.

329

Такие периодизации существуют практически во всех странах, они представляют собой «общественно-детерми-нированные последовательные звенья процесса воспита­ния и являются научно правомерными исходными пунк­тами для подразделения психического развития на этапы» (Д.Б. Эльконин).

В нашей стране на основе данных современной отече­ственной возрастной психологии практикой образования приняты следующие основные периоды развития детства: новорожденный - до 10 дней, младенческий возраст - до 1 года, ранний детский возраст - от 1 года до 3 лет, предцошкольный - от 3 до 5 лет, дошкольный - от 5 до 6(7) лет, младший школьный возраст - от 6 (7) до 10 лет, подростковый - от 10 до 14(15) лет, возраст ранней юности - от 14(15) до 16(17) лет. Вторая фуппа периодизации развития строится по прин­ципу вычленения какого-либо «одного признака, детско­го развития как условного критерия для разделения его на отдельные периоды» (J1.C.Выготский).

Например, П.П. Блонский взял за основу периодиза­ции детства такой признак созревания организма, как со­стояние зубов ребенка и выделил:

беззубое, молочнозубое и постояннозубое детство. При этом он считал основными характеристиками возраста вес ребенка, его конституцию, среду и поведение.

3. Фрейд считает «системообразующим» фактором все­го развития в целом сексуальное развитие, которое начи­нается практически с рождения и проходит ряд этапов, различающихся господством определенных эрогенных зон. Это такие этапы:

1. оральная фаза (1-й год жизни),
2. анальная фаза (2-й и 3-й годы жизни),
3. фаллическая фаза (4-й и 6-й годы жизни),
4. латентный период,
5. - генитальная фаза (с начала пубертата).

Эти фазы соответствуют бесполому, нейтральному, дву­полому и половому детству. 3. Фрейд считал, что тип лич­ности определяется тем, на какой стадии приостанавли­вается, «фиксируется» развитие индивида.

Ж. Пиаже предложил периодизацию детского развития на основе теории когнитивного (интеллектуального) раз­вития. Ж. Пиаже считает, что усвоение знания, усложнение

330

и развитие мышления - следствие усложняющихся вза­имодействий ребенка с миром. По его мнению, человек в течение всей жизни остается активным, любознательным и изобретательным. Он утверждал, что люди ищут контак­тов и взаимодействий с окружающим миром, вступают с ним в спор, но главное - интерпретируют события. Имен­но интерпретация, а не событие само по себе оказывает влияние на поведение человека. Он очень ярко показал, что все люди - и дети, и взрослые - постоянно пересмат­ривают, перестраивают собственные знания о мире, ста­раются осмыслить свой прошлый опыт и организовать свои знания в связную систему.

Пиаже выделил четыре стадии когнитивного разви­тия: сенсомоторная стадия (0-18 мес), дооперациональ- ная (18 мес-7 лет), стадия конкретных операций (7 12 лет), стадия формальных операций (после 12 лет). Стадии сменяют друг друга в строго указанном порядке. Каждый нормальный ребенок должен последовательно пройти все стадии.

Ж. Пиаже уделил основное внимание процессам ин­теллектуального развития, оставив фактически в стороне вопросы личностного развития ребенка. Но ведь уровень развития личности в значительной степени и зависит от уровня развития ее интеллектуального потенциала.

Среди периодизаций, основанных на выделении суще­ственных особенностей самого развития, следует назвать периодизацию Э. Эриксона, которая по полноте и систе­матичности описания возрастных периодов превосходит многие, разработанные до него. Периодизация Эриксона охватывает весь жизненный путь личности. Развитие, счи­тает ученый, складывается из трех взаимосвязанных, хотя и автономных, процессов: соматического развития, раз­вития сознательного «Я» и социального развития.

Весь жизненный путь, по Эриксону, включает в себя восемь стадий, каждая из которых имеет свои специфи­ческие задачи и может благоприятно или неблагоприятно разрешаться для будущего развития. Центральным мо­ментом концепции Э. Эриксона является представление о психосоциальной идентичности как итоговом, интегри­рующем свойстве личности. Понятие идентичности озна­чает тождественность человека самому себе. Как это понимать? Если человек обладает идентичностью, то он обладает самим собой: у него сложился совершенно опре­деленный и личностно принимаемый образ себя во всем

331

богатстве отношений личности к окружающему миру, у него развито чувство адекватности и стабильного владе­ния собственным «Я» независимое как от изменений «Я», так и различных ситуаций, у него сформирована способ­ность к полноценному решению задач, возникающих пе­ред ним на каждом возрастном этапе.

Идентичность - это прежде всего показатель зрелой (взрослой) личности, которая в своем развитии проходит ряд стадий.

Э. Эриксон считает, что на каждой новой стадии возни­кают новые явления и свойства, которых не было на пред­шествующих стадиях. Эти психологические новообразова­ния становятся центром психической жизни и поведения человека на определенной возрастной ступени. Содержание и форма этих новообразований определяются условиями общения ребенка и взрослого с социальным окружением с миром значимых для него людей, с социальными общно­стями, с миром труда, и с готовностью ребенка (взросло­го) к тому или иному типу общения. Однако это общение опирается на индивидуальные внутренние предпосылки или, как пишет Эриксон, потенциальности, которые подчиня­ются внутренним законам развития. Именно эти внутрен­ние предпосылки (потенциальности) и определяют изби­рательное воздействие на индивида его социального окру­жения. Э. Эриксон придавал большое значение воспитанию, считая его неотъемлемой, интегральной частью обществен­ной системы, через посредство которой ценности и нормы общества передаются новому поколению.

В отечественной психологии впервые научную возраст­ную периодизацию детства на основе анализа существен­ных особенностей самого детского развития создал Л.С. Выготский. Его ученики и последователи развили ос­новные идеи, заложенные Л.С. Выготским в периодиза­цию развития (А.Н.Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Бо-жович, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, В.И. Слобод- чиков и др.).

Разрабатывая периодизацию возрастного развития, Л.С. Выготский опирался на понимание конкретно-исто­рической природы детства вообще и его отдельных перио­дов в частности. Он считал, что в любом обществе продол­жительность детства, его периодизация и тем более его содержание в каждом возрастном периоде определяются требованиями общества к детству, т.е. конкретно-истори­ческой ситуацией развития ребенка.

332

К началу каждого возрастного периода складывается своеобразное, специфическое для данного возраста един­ственное и неповторимое отношение между ребенком и средой, которое Л.С. Выготский назвал «социальной си­туацией развития в данном возрасте». Социальная ситу­ация развития обусловливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые, качественно своеобразные психоло­гические образования, возникающие к его концу. При этом каждому возрастному этапу соответствует не про­сто совокупность отдельных особенностей, новообразо­ваний, а своеобразие некоторой целостной структуры личности и наличие специфических для данного этапа тенденций развития. Иными словами, возрастная пси­хологическая характеристика ребенка определяется не отдельными присущими ему особенностями, а различ­ным на каждом возрастном этапе строением его лично­сти.

Опираясь на идею Л.C. Выготского о сензитивных пе­риодах в развитии личности, многие психологи указыва­ют на необходимость полного выявления и развития пси­хических характеристик каждого возрастного периода. Так, Л.C. Лейтес подчеркивает, что возникающие в годы дет­ства повышенные возможности развития в тех или иных направлениях временны, преходящи (возрастные пред­посылки могут в той или иной мере вытеснить друг дру­га, ослабевать, сходить на нет). Поэтому при быстром темпе развития очень важно, чтобы возрастные достоин­ства каждого этапа детства проявились достаточно полно и тем самым успели внести свой вклад в становление личности. Именно полноценное проживание ребенком каждого возрастного периода подготовит его к переходу на следующую возрастную ступень, позволит сформиро­ваться необходимым для этого психологическим новооб­разованиям.

Л.С. Выготский рассматривал возраст как относитель­но замкнутый период развития, значение которого опре­деляется его местом в общем цикле развития и в котором общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение.

Познакомимся с периодизацией детского развития, разработанной Л.С. Выготским.

333

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Возраст | Период | Примечание |
| 0—2 мес. | Кризис новорожденное™ | Каждый период |
| 2 мес.— 1 год | Младенчество | включает в себя |
| 1 год | Кризис 1года | три фазы: |
| 1 — 3 года | Раннее детство | иредкритическую, |
| 3 года | Кризис Злет | критическую и |
| 3—7 лет | Дошкольный возраст | посткритическую |
| 7 лет | Кризис 7 лет | (кроме периода, |
| 8 -12 лет | Школьный возраст | новорожденное™, |
| 13 лет | Кризис 13 лет | который |
| 14-17 лет | Пубертатный возраст | начинается сразу |
| 17 лет | Кризис 17 лет | с кризиса) |

Прежде всего здесь ярко видна динамика детского раз­вития: более короткие критические периоды сменяются более продолжительными периодами, которые называют­ся литическими или стабильными (спокойными). В стабиль­ные периоды происходит постепенное развитие психики и личностных качеств ребенка, постепенное накопление им знаний, умений, опыта. Под влиянием чего происхо­дит это развитие? Прежде всего под влиянием той дея­тельности, которая является ведущей для определенного возрастного периода и в которую активно включается ре­бенок. Но Л.И. Божович отмечала, что в психическом раз­витии ребенка определяющим является не только харак­тер его ведущей деятельности, но и характер той системы взаимоотношений с окружающими его людьми, в кото­рую он вступает на разных этапах своего развития.

Мы уже говорили с вами о важности для развития ре­бенка сотрудничества его со взрослыми, именно это и определяет место ребенка в системе человеческих отноше­ний. В результате активного включения в ведущую деятель­ность и общение у ребенка развиваются более высокие возможности в установлении взаимоотношений с окру­жающим миром, возникают новые потребности, которые ведут к формированию личностных новообразований.

Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в са­мом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жнзнь, весь ход его развития в данный период.

334

Выделим некоторые наиболее существенные личное! ные новообразования возрастных периодов:

младенчество - образование, субъективно выражающе­еся в эмоционально окрашенном самоощущении. Это предтеча личности, сознания;

раннее детство появление «Я» («Я сам!») - системно­го новообразования конца, раннего детства, зарождение самосознания;

дошкольник - важнейшее новообразование соподчи­нение мотивов и не менее важное способность вообра­жения как основы творческого отношения к деятельнос­ти, жизни и самому себе;

младший школьный возраст произвольность психичес­ких процессов, внутренний план действий, рефлексия собственного поведения, потребность в активной умствен­ной деятельности; контроль и самоконтроль;

подростковый возраст сознательная регуляция своих поступков, умение учитывать чувства, интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении;

ранняя юность, или старший школьный возраст, пси­хологическая готовность к личностному и профессиональ­ному самоопределению, включающему:

а) сформированность на высоком уровне психологичес­ких структур самосознания школьников;

б) развитость потребностей, обеспечивающих содержа­тельную наполненность личности, среди которых централь­ное место занимают нравственные установки, ценност­ные ориентации и временные перспективы;

в) предпосылки индивидуальности как результат разви­тия и осознания своих интересов, потребностей, способ­ностей.

Л.С. Выготский отмечал, что каждому возрастному этапу соответствует не просто совокупность отдельных особен­ностей, новообразований, возникающих к концу этапа, а своеобразие некоторой целостной структуры личности и наличие специфических для данного этапа тенденций раз-иития. Эти тенденции могут вступать в противоречие с наличными условиями жизни ребенка. Кризисы возраст­ного развития являются результатом неудовлетворенности потребностей (депривации) ребенка, которые возникают у него к концу каждого возрастного периода вместе с ос­новным личностным новообразованием.

Согласно теории критических периодов детского раз­вития (Л.С. Выготский), каждый переходный или критический

335

период результат перестройки социальной ситуации развития, в основе которой, с одной сторо­ны, лежит изменение объективного положения ребенка в системе доступных ему общественных отношений, а с другой изменение его «внутренней позиции». Все пе­реходные периоды имеют сходную симптоматику и со­держание, протекают по общим закономерностям. В пе­реходах от одного периода к другому выделяются свое­образные «кризисы» развития, содержание которых существенно отличается от особенностей развития в ста­бильные периоды.

Переходные периоды очень ответственные этапы воз­растного развития. К этому времени у ребенка должны быть сформированы все основные психологические новообра­зования предшествующего периода, подготавливающие его переход на более высокую возрастную ступень.

Наиболее ярко и содержательно своеобразные особен­ности этих периодов описаны П.П. Блонским и Л.С. Вы­готским. Причем П.П. Блонский акцентировал внимание именно на резкости происходящих перемен. Л.C. Выгот­ский прежде всего подчеркивал, что переходный период - это возраст, характеризующийся отмиранием старого, ког­да ребенок теряет многое из приобретенного прежде. Со­путствующее развитию созидательное начало в переход­ные периоды дополняется ломкой лишь настолько, на­сколько это вызывается необходимостью развития новых свойств и черт личности. Негативное содержание развития в рассматриваемые периоды обратная сторона позитив­ных изменений личности, составляющих главный и ос­новной смысл всякого переходного возраста.

Недостаточная теоретическая и экспериментальная раз­работанность указанных периодов проявляется в неточно­сти терминологии, используемой в исследованиях и сис­темах периодизации детского развития. Существуют следу­ющие понятия: «кризис», «критический возраст», «крити­ческий период», «переломный возраст», «переходный возраст».

Несколько особняком стоит понятиесензитивный воз­раст. Этот термин очень редко употребляется в работах по возрастной психологии, хотя выявление сензитивных воз­можностей психического и личностного развития в каж­дом возрастном периоде чрезвычайно важно для более ус­пешного решения учебно-воспитательных задач (А.А. Бо-далев, Б.Ф.Ломов, A.M. Матюшкин).

336

Эти понятия используются практически как синонимы. Рядоположенность понятий достаточно точно отражает неоднозначность данного явления. «Кризис», по сути дела, не понятие, а, скорее, образное выражение, вызывающее негативные ассоциации, означающие распад, исчерпан­ность моделей поведения, возможных форм управления, резкий крутой перелом в чем-либо.

Критический возраст наиболее нечетко употребляе­мое понятие. Это можно объяснить смешением двух тол­кований слова «критический»: находящийся в состоянии кризиса и очень трудный, опасный. Мы часто сталкива­емся с противоречием, определенным расхождением, двойственностью при анализе критического возраста раз­личными исследователями. С одной стороны, авторы ос­новное внимание уделяют анализу личностных новооб­разований, указывают на определенное психологическое своеобразие этих периодов развития, с другой акцен­тируют внимание на трудновоспитуемости детей. Кроме того, этим понятием пользуются исследователи, соглас­но точке зрения которых критические периоды занимают значительный промежуток времени. Так, вплоть до на­стоящего времени термином «критический возраст» пользуются тогда, когда хотят сказать о подростковом пе­риоде (примерно от 10-11 до 14 15 лет), а вскоре насту­пает кризис юности (16-17 лет). Таким образом, мы мо­жем рассматривать почти все школьное детство как затя­нувшийся критический период, или критический возраст.

Создавшееся своеобразное положение с широко рас­пространенными и содержательно незаполненными по­нятиями, возможно, объясняется тем, что кризис как особое явление психического развития изучался в основ­ном в первой трети нашего столетия, потом его эмпири­ческое изучение прекратилось, и только в последнее время возникает интерес к этой проблеме. В течение довольно продолжительного периода названная проблема факти­чески не разрабатывалась, но описывалась во всех учеб­никах как изученная, что могло породить терминологи­ческий разнобой.

Мы предлагаем пользоваться термином «переходный пе­риод» психического развития, так как, с нашей точки зре­ния, он наиболее адекватен существу изучаемого явления: ребенок переходит с одной ступени своего развития на другую, более высокую. В переходном периоде, на стыке двух возрастов, возникают кризисы, знаменующие завершение

337

предыдущего этапа развития и начало последую­щего.

Практическая значимость изучения переходных перио­дов определяется широкоизвестным в педагогической прак­тике фактом особой трудности работы с детьми на этих этапах. «В переломные моменты развития ребенок стано­вится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его лич­ности», - писал Л.C. Выготский. Понимание сущности и знание содержательной характеристики переходных пери­одов помогает создавать предпосылки для правильного учета возрастных психологических особенностей детей при организации учебно-воспитательного процесса на разных его этапах.

2.2. Движущие силы психического развития

Каждый возрастной период имеет свою особую цен­ность, свой потенциал развития, свое значение в обеспе­чении перехода на следующий возрастной этап. Можно ускорить и интенсифицировать прохождение тех или иных этапов развития, но нельзя миновать ни один из них без ущерба для психического склада, личности в целом. Что же является движущими силами психического развития ребенка, позволяющими ему переходить на следующую ступеньку возрастного развития?

1. Противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже опередившими этот образ жизни, приводит к возникновению новых потребностей. Появля­ется новый мотив деятельности, в соответствии с этим деятельность перестраивается, совершается переход к но­вой стадии развития психической жизни ребенка.

Например, ребенок в раннем детстве знает несколько слов, он произносит их по-своему, называя тот или иной предмет, то или иное лицо, но мать и другие близкие взрос­лые его понимают. Однако ребенок растет, круг общения его расширяется, ему нужно, чтобы его понимали и другие люди. Возникает противоречие между желанием ребенка что- то сказать, объяснить и неумением этого сделать. Противо­речие разрешается через развитие речи ребенка.

Или другой пример: у подростка возникает потребность участвовать в жизни взрослых, а возможности это осуще­ствить еще нет. Под влиянием сильного мотива у подрост­ка

338

перестраиваются отношения к себе, миру, окружаю­щим людям - взрослым и сверстникам. Он взрослеет.

Противоречие всегда разрешается формированием бо­лее высокого уровня психического развития. Удовлетво­ренная потребность рождает новую, неудовлетворенная потребность в возрастном изменении образа жизни и дея­тельности тормозит развитие, не порождает новых потребностей, не мотивирует более сложную деятельность.

2. Общее движение развития определяет соотношение внешних социальных условий и внутренних условий созре­вания высших психических функций. На каждом возраст­ном этапе обнаруживается избирательная чувствительность, восприимчивость к внешним воздействиям - сензитивность возраста. Нормальное развитие ребенка требует от взрослых понимания сензитивности того возрастного периода, в ко­тором сейчас находится ребенок: преждевременное или за­паздывающее по отношению к этому периоду обучение оказывается недостаточно эффективным.

А.В. Запорожец подчеркивал, что оптимальные педа­гогические условия для реализации потенциальных воз­можностей маленького ребенка, для его гармонического развития создаются не путем форсированного, сверх­раннего обучения, направленного на сокращение детства, на преждевременное превращение младенца в дошколь­ника, дошкольника в школьника и т.д. Необходимо, на­оборот, широкое развертывание и максимальное обога­щение содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общение детей друг с другом и со взрослым.

Так, дошкольный возраст сензитивен к тем видам обу­чения и способам познания, которые воздействуют на раз­витие восприятия, воображения и образного мышления. Поэтому фундамент развития закладывается в детстве и его основательность зависит от разнообразия, богатства, ярко­сти конкретных впечатлений, которые получает ребенок от взаимодействия с людьми, природой, культурой сегодня, сейчас. Дошкольник и младший школьник живут напря­женной жизнью в настоящем: каждый день приносит им множество непонятностей, загадок, над которыми надо подумать, обилие впечатлений, некоторые из которых оча­ровывают, другие возмущают, третьи - заставляют пере­живать и даже плакать. Я. Корчак (педагог и детский врач) настойчиво подчеркивал самоценность детства как подлин­ного, а не предварительного этапа будущей «настоящей»

339

жизни, говорил: «Чем сегодня ребенка хуже, менее ценно, чем завтра?.. Ради завтра пренебрегают тем, что радует, пе­чалит, удивляет, сердит, занимает ребенка сегодня...»

Валентин Катаев в повести «Белеет парус одинокий» очень тонко показывает желание мальчика решить слож­ный для себя вопрос: «Павлик проснулся до рассвета... Можно себе представить, с каким нетерпением дожи­дался мальчик наступления этого хотя и радостного, но вместе с тем весьма странного дня, когда ему вдруг сра­зу делалось четыре года! Вот только вчера еще было три, а сегодня уже четыре. Когда ж это успевает случиться? Вероятно, ночью. Павлик решил давно подстеречь этот таинственный миг, когда дети становятся на год старше. Он проснулся среди ночи, широко открыл глаза, но ни­чего особенного не заметил. Все как обычно: комод, ноч­ник... Сколько же ему сейчас: три или четыре года? Маль­чик стал внимательно рассматривать свои руки и под­рыгал под одеялом ногами. Нет, руки и ноги такие же, как вечером, когда ложился спать. Но, может быть, не­много выросла голова? Павлик старательно ощупал го­лову щеки, нос, уши... Как будто бы те же, что вчера. Странно. Тем более странно, что утром-то ему непре­менно будет четыре. Это уже известно наверняка. Сколь­ко же ему сейчас? Не может быть, чтобы до сих пор оставалось три. Но, с другой стороны, и на четыре что- то не похоже...»

1. Движущей силой развития является сотрудничество ребенка со взрослым, создающим ему зону ближайшего развития. Взрослый является как бы промежуточным зве­ном, посредником между ребенком и обществом. Взрос­лый: а) сначала удовлетворяет физиологические потребно­сти ребенка, б) затем выступает образцом эмоциональных отношений, в) образцом действия с общественными пред­метами, г) носителем знаний, культуры, социальных норм, д) образцом профессионального мастерства и т.д. Деятель­ность ребенка в сотрудничестве со взрослым как бы разра­стается, это вызывает образование нового мотива, порож­дающего новую деятельность, которая снова «разрастает­ся» и т.д.
2. Суть движущих сил психического развития и станов­ления личности четко представлена в возрастной перио­дизации, разработанной Д.Б. Элькониным[[57]](#footnote-58). В основе периодизации

340

закономерная смена двух типов ведущих деятельностей.

Первый тип это деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоении задач, мотивов и норм отношений между людьми. Это деятельность в систе­ме «ребенок общественный взрослый».

Второй тип это деятельности, внутри которых про­исходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в пред­метах те или иные их стороны. Это деятельность в системе «ребенок общественный предмет».

Эти типы деятельностей сменяют друг друга.

Рассмотрим периодизацию психического развития Д.Б. Эльконина.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Эпоха | Возрастной период | Тип ведущей деятельности |
| Раннее | 0 - 1 | Не посредственно-эмоциональное |
| детство |  | общение |
|  | 1 - 3 | Предметно-манипулятивная деятельность |
| Детство | 3-7 | Общение (ролевая игра) |
|  | 7-10 | Учебная деятельность |
| Отрочество | 10-14 | Общение интимно-личностное |
| (подрост­ничество) | 14- 17 | Учебно-профессиональная |
|  | деятельность |

В таблице представлены три эпохи: раннее детство, дет­ство, подростничество. Каждая эпоха состоит из двух пе­риодов, в основе которых лежит тот или иной тип веду­щей деятельности. Эти периоды закономерно связаны между собой и взаимно подготавливают друг друга. Каждая эпоха открывается периодом, в котором развивается мотиваци-онно-потребностная сфера, идет преимущественное усво­ение задач, мотивов и норм человеческой деятельности, происходит постепенное освоение ребенком этой сферы - общение младенца, ролевая игра, интимно-личностное общение подростков. Именно здесь подготавливается пе­реход ко второму периоду, в котором происходит преиму­щественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

341

Овладение предметным действием с ложкой и овладение математикой, грамматикой - выступают как элементы че­ловеческой культуры. Происходит все более глубокая ори­ентировка ребенка в предметном мире и формирование его интеллектуальных сил.

Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционнотех-ническими возможностями ребенка и задачами и мотива­ми деятельности, на основе которых они формировались. Это имеет прямое отношение к пониманию вопроса о сен-зитивности отдельных периодов детского развития.

Признаком перехода от одной стадии к другой являет­ся изменение ведущего типа деятельности, ведущего от­ношения ребенка к действительности.

5. Движущей силой развития и показателем его нормаль­ного протекания является психическое и психологическое здоровье ребенка.

В основе психического здоровья развитие высших пси­хических функций. Почему? В каждом возрастном перио­де возникают определенные потребности в познании мира, деятельности, общении. Нарушения в развитии пси­хических способностей ребенка мешают удовлетворению этих потребностей, так как тормозят поступательное вза­имодействие ребенка с окружающим миром людей, куль­туры, природы и этим провоцируют депривационную си­туацию.

Психологическое здоровье связано с тем, что человек находит достойное, с его точки зрения, удовлетворяющее его место в познаваемом, переживаемом им мире. Он оп­ределяется в ценностях, смыслах жизни, отношения с кото­рой становятся гармоничными, но не статичными: новые проблемы вызывают интерес, новые переживания, их ре­шение - накопление нового опыта и дальнейшее развитие личности, которое ведет к более глубокому постижению смысла жизни[[58]](#footnote-59).

2.3. Единство возрастных и индивидуальных

особенностей развития

Психическое развитие и становление личности в онто­генезе предполагают, что возрастные особенности суще­ствуют лишь в единстве с особенностями индивидуальны­ми.

342

Под индивидуальными особенностями личности в пси­хологии понимают такие особенности, которые отличают данную личность ото всех других. На их формирование ока­зывают существенное влияние природные свойства чело­века, социальная среда, общий уровень развития, направ­ленность личности, характер, взаимоотношения различ­ных свойств и качеств. Индивидуальные особенности особенности, свойственные именно данному человеку, со­ставляющие своеобразие его психики и личности, делаю­щие его неповторимым, уникальным.

Психологи (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Н.С. Лей- тес, Д.Б. Эльконин и др.) отмечают, что в годы дош­кольного и школьного детства, с их неуклонным подъе­мом по «возрастной лестнице» первостепенное значение имеет проблема взаимосвязи возрастных и индивидуаль­ных особенностей, что возрастные особенности личнос­ти существуют обязательно в форме индивидуальных ва­риантов развития[[59]](#footnote-60).

С.Л. Рубинштейн акцентировал внимание ученых на том, что нельзя изучение индивидуальных особенностей отрывать от изучения особенностей возрастных, ибо при отрыве от этой «почвы» особенности, способности от­дельных людей неизбежно мистифицируются и путь их для исследования и познания обрывается. Он писал, что возраст сам по себе не определяет какого-то стандартно­го психического развития... Возрастные особенности су­ществуют лишь внутри индивидуальных и в единстве с ними.

С другой стороны, мы можем говорить о том, что фор­мирование индивидуальности личности, т.е. того непо­вторимого сочетания психологических особенностей лич­ности, которое отличает одного человека ото всех дру­гих, происходит в процессе возрастного развития и во многом зависит от меры включения ребенка в ведущую для данного возраста деятельность, от развития его спо­собностей к ее выполнению, от характера общения со взрослыми и сверстниками при выполнении этой дея­тельности.

Обратим внимание еще на один важный момент воз­растного и индивидуального развития ребенка, а именно на то, что существуют половые различия, которые дети весьма рано осознают, а затем довольно остро переживают.

343

Обобщенные понятия, такие, как «дошкольники», «младшие школьники», «подростки», на самом деле вклю­чают в себя конкретных мальчиков и девочек, весьма не похожих друг на друга.

Дети очень неравнодушны к своей внешности, кото­рая уже в дошкольном возрасте фокусирует их напря­женные эмоциональные переживания и эмоционально окрашенные рассуждения. Л.Н.Толстой так вспоминал о себе, шестилетнем мальчике: «Я имел самые стран­ные понятия о красоте... но очень хорошо знал, что я нехорош собою, и в этом нисколько не ошибался; по­этому каждый намек на мою наружность больно оскор­блял меня... на меня часто находили минуты отчаяния: я воображал, что нет счастия на земле для человека с та­ким широким носом, толстыми губами и маленькими серыми глазами, как я; я просил бога сделать чудо превратить меня в красавца, и все, что имел в настоя­щем, все, что мог бы иметь в будущем, я все отдал бы за красивое лицо»[[60]](#footnote-61).

Очень важно помочь ребенку увидеть и осознать досто­инства своей внешности, помочь ему полюбить свой внеш­ний облик, чтобы относиться к нему спокойно, не стес­няться его, обратить его внимание на то, что все мальчи­ки и девочки, прекрасны надо только уметь увидеть это.

Дети подросткового возраста требуют к себе еще боль­шего внимания.

Сложности психического и личностного развития, осо­бенно в подростковом и раннем юношеском возрасте, во многом обусловлены половым созреванием. У мальчиков и девочек в этот период формируется не просто чувство взрос­лости, а достаточно дифференцированная взрослость опре­деленного пола «внутренняя позиция мужчины» или «внут­ренняя позиция женщины».

Быстрый физический рост и половое созревание про­изводят заметные изменения во внешнем и внутреннем мире подростков, порождают острый интерес как к са­мим себе, так и к представителям другого пола; у них возникают новые ощущения, чувства, переживания, фор­мируется потребность понять себя с этой точки зрения, появляются идеалы «взрослого мужчины», «взрослой жен­щины», чаще всего не знаемые и не контролируемые взрослыми родителями, учителями, воспитателями, ко­-

344

торые на эту сторону развития самосознания подростка обращают явно недостаточное внимание.

Программы и методы учебно-воспитательной работы в школе не предусматривают создания особой системы представлений ребенка, подростка о себе как человеке определенного пола, включающих специфические для мальчиков и для девочек потребности, мотивы, ценно­стные ориентации, отношения к представителям друго­го пола и соответствующие этим образованиям формы поведения. Задача развития личности ребенка в соответ­ствии с его полом включает формирование, с одной стороны, психического пола, с другой системы отно­шений с лицами противоположного пола.

2.4. Понимание индивидуальности ребенка как ценности

Любой ребенок самоценен уже потому, что он появился на свет, что ему дарована жизнь. Каждый ребенок интересен сам по себе: послушный и непослушный, успевающий и неуспевающий, красивый и не очень и др. Между прочим и каждый взрослый тоже самоценен и интересен сам по себе, вне профессии, должности, социального положения. Кол­лектив или группа детей, коллектив или группа взрослых не могут являться самоцелью в деятельности как психологов, так и педагогов. Но коллектив или группа сверстников, со­ратников могут стать условием развития личности каждого, входящего в него. Современное понимание сути межличнос­тного объединения предполагает примат в них личности.

Отсюда основной принцип в работе учителя, практи­ческого психолога подход к каждому ребенку как к един­ственному и неповторимому, как к зарождающейся инди­видуальности.

В основе этого принципа лежат важнейшие психологи­ческие закономерности: постепенность, неравномерность, асинхронность психического развития, индивидуальные ва­рианты прохождения возрастных этапов онтогенеза. По­этому нельзя зацикливаться на сегодняшней неудаче, сла­бости ребенка.

Ребенку необходимо дать шанс, возможность осуществ­ления самого себя, дать почувствовать, что у него все хо­рошо и в него верят. Прекрасно эту мысль высказал М.М. Пришвин: «Тот человек, кого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я поста­раюсь быть лучше себя».

345

И если до недавнего времени основное внимание при обучении и воспитании уделялось наиболее слабым мес­там, «зонам отставания», имеющимся у ребенка, то те­перь признается иное: опора на субъективно успешную (интересную, привлекательную, любопытную) для ребенка область знания или деятельности оказывает прогрессив­ное влияние на становление его личности, позволяет раз­виваться его интересам, уверенности в своих силах, спо­собностям.

Почему мы нередко не даем такого шанса ребенку? Да мы его чаще всего не знаем. Знаем уровень развития той или иной психической функции или всех функций, того или иного психического свойства, качества... Но как все эти знания свести воедино, соотнести с возрастом ребен­ка и с его индивидуальными особенностями и индивиду­альным темпом развития? Это сложно, требует больших интеллектуальных затрат и профессионального мастерства.

Мы должны помнить предупреждение Л.C. Выготского о том, что целостное изучение личности ребенка в ее вза­имодействии с окружающей средой должно лечь в основу всех исследований.

Что такое «целостное изучение личности»? Обратим внимание на труды еще одного замечательного отечествен­ного психолога - СЛ. Рубинштейна. Он писал, чтобы по­нять сущность личности, надо попытаться ответить на три вопроса:

что хочет человек? Ответ на этот вопрос раскроет на­правленность личности - ее потребности, мотивы, цели, интересы, идеалы, убеждения, мировоззрение, установ­ки и т.д.;

что может человек? Это вопрос о способностях: об­щих и специальных, об уровне этих способностей: талан­те, гениальности и др.;

* что он есть? Вопрос о характере человека: можно много желать, на многое быть способным, но не достичь успеха в жизни и деятельности из-за особенностей характера, который определяет нравственное и волевое отношение к себе, к людям, к миру.

И на наш взгляд, правомерен четвертый вопрос:

* что чувствует человек? Эмоции, чувства, пережива­ния лежат в основе внутреннего мира человека и делают этот мир богатым или скудным.

Ребенок сначала чувствует отношение к себе людей и свое отношение к людям, предметам, миру, чувствует у

346

себя способности к той или иной деятельности, а затем уже осознает все это.

Только ответив на эти вопросы, проанализировав все взаимосвязи и взаимовлияния обозначенных психологи­ческих явлений в контексте возраста и пола ребенка и с учетом индивидуального варианта его возрастных измене­нии, можно подойти к пониманию сути его проблем в психическом развитии и становлении личности.

Проблема индивидуальных различий очень сложна. Труд­но назвать хоть одно какое-то свойство, черту, качество человека, которые не входили бы в круг этой проблемы. Известно, что дети в одном и том же классе очень отлича­ются друг от друга. И тем не менее центральным моментом в индивидуальных особенностях человека являются его спо­собности. Психическое развитие ребенка без развития его способностей невозможно.

Именно способности определяют личностное станов­ление ребенка, именно они обусловливают степень ярко­сти его индивидуальности. Существует огромное многооб­разие видов деятельности, каждый из которых требует определенных способностей для своей реализации на дос­таточно высоком уровне. Развитие способностей имеет свои особенности на каждом возрастном этапе и тесно связано с развитием интересов ребенка, самооценкой его успехов или неудач в той или иной деятельности.

А.Н.Леонтьев считал, что способности человека к об­щественно-исторически сложившимся формам деятельно­сти, т.е. специфические человеческие способности, пред­ставляют собой подлинные новообразования, формирую­щиеся в индивидуальном развитии.

Личность не может быть понята и не может рассматри­ваться вне способностей. Весьма условно можно предста­вить такую схему развития личности: чувство -> направ­ленность -> характер -> способности.

Уровень развития и специфика способностей являются как бы результатом положительного переживания себя в гой или иной деятельности, желания и умений занимать­ся этой деятельностью, уверенность в своих силах, а сле­довательно, и мобилизация этих сил.

Например, о благоприятном завершении этапа млад­шего школьного возраста можно говорить тогда, когда при окончании начальной школы ребенок:

- хочет учиться, может (умеет) учиться,

347

* верит в свои силы,

ему хорошо, интересно, комфортно в школе (во всяком случае, он идет туда не со страхом и не с отвращением).

Известно, что в подростковом возрасте внутри веду­щей для подростков деятельности общении со сверстни­ками формируются такие личностные новообразования, которые и делают человека человеком, а именно: умение понимать чувства, настроения других людей и строить свое поведение в соответствии с этим.

О благополучном для становления личности заверше­нии этапа отрочества можно судить по таким «расшифро­ванным суждениям» подростка:

Мне интересны люди, я хочу с ними общаться;

Я умею общаться, я нахожу общий язык с людьми;

* Я верю, что интересен людям, что им приятно со мной общаться;

Мне хорошо в кругу сверстников.

Мы видим, что успех в любой деятельности основан на нехитрых понятиях: «мне нравится», «я хочу», «умею», «верю в себя». Но всякая психологическая реальность, ко­торая скрывается за этими глаголами, не дана ребенку изначально.

Становление способностей требует со стороны взрос­лых терпения, внимания и бережного отношения к ма­лейшим успехам ребенка.

Взрослым предстоит раскрыть интересность, привле­кательность той или иной деятельности, пробудить у ре­бенка желание ею заниматься. Как пробудить школьника к преодолению трудностей учебного материала, а следова­тельно развитию познавательных способностей? Один из способов, бросить ему вызов испытать свои силы, заста­вить его выложиться полностью, открыть для него радость успешного совершения трудной работы. Хороший учитель знает силу этого соблазна. Ученик должен испытать чув­ство полного поглощения работой, в то время как в школе с ним это редко происходит.

Но нужно не только пробудить интерес к деятельнос­ти, например познавательной, но инаучить этой деятель­ностью заниматься, создать ситуацию заслуженного и всеми понимаемого успеха, позволяющую ребенку поверить в свои силы, свои способности.

Американский психолог У. Глассер справедливо отме­чает, что слишком много учащихся в школах страдает от неудач. Независимо от количества прошлых неудач, про­исхождения,

348

культуры, уровня материального благосос­тояния, человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном.

К успеху ведет собственная активность ребенка, осно­ванная на заинтересованности, любознательности, жажде поиска и открытий. Пробудить такую активность в школе не просто. Но без нее ни о каком развитии способностей говорить не приходятся. К успеху, к развитию способнос­тей нельзя привести ребенка через насилие, упреки, ука­зы, приказы.

Известно, что зону ближайшего развития ребенку за­дает взрослый, и это касается не только развития отдель­ных функций и психических качеств, но личности в це­лом. Л.C, Выготский подчеркивал, что сотрудничество взрос­лого с ребенком один из центральных факторов детского культурного развития.

Сотрудничество в учебной деятельности создает зону ближайшего развития познавательных способностей ре­бенка.

Общение взрослого с ребенком - это тоже сотрудниче­ство, но оно прежде всего ответственно за создание зоны ближайшего развития личностных характеристик ребенка.

Зона ближайшего развития способностей и личности для каждого ребенка индивидуальна. Это осложняет дея­тельность педагогов, которые работают по стандартным программам, каждая из которых, даже самая инноваци­онная, ориентируется на некую общую зону ближайше­го развития ребенка определенного возраста. И не вся­кий ребенок в нее попадает: одни еще не готовы туда войти, другим там уже скучно, нечего делать. Следова­тельно, всякий раз на каждом уровне ребенок попадает в результате сотрудничества с учителем в свою зону бли­жайшего развития. В зависимости от этого и результа­ты обучения, и самочувствие ребенка, и его различные межличностные отношения - с одноклассниками, учи­телями, родителями. Интересно, что в случаях неваж­ных учебных результатов в школе всегда «виноватым» бывает ребенок. А его «вина» нередко заключается лишь в том, что взрослые не определили пространство его сегодняшних возможностей, не учли его самочувствия в учебной деятельности. И в таком контексте неуспешно­сти формируется самооценка ребенка одно из цент­ральных личностных образований.

349

Известно, что есть два механизма оценивания: а) соб­ственные ощущения, б) оценки окружающих. По утверж­дению К. Роджерса, собственные оценки неосознанны, но истинны. Оценки окружающих осознаны, но противоре­чивы и часто ложны. И у ребенка неискушенного и не­опытного - могут возникнуть конфликты между внутрен­ними и внешними оценками. Эти конфликты могут вы­звать формирование неосознаваемых защитных реакций в виде искажения реальности: либо искажение оценок дру­гих людей, либо искажение собственной самооценки. Все это осложняет становление личности ребенка и требует активного внимания педагога и психолога. При опреде­ленных условиях все здоровые дети обладают способнос­тью к развитию. И воспитатель, учитель не вправе объяс­нять неудачи своих воспитанников и учеников их плохим умственным развитием, так как оно само в значительной степени определяется обучением, зависит от особеннос­тей его содержания и организации. Образование имеет смысл только тогда, когда развивает способности каждого ребенка в различных областях знаний и деятельности.

Достичь весьма высоких вершин личностной и профес­сиональной зрелости, очевидно, может каждый психически здоровый человек. Но не у всех это получается. Почему? Причин этому много, но главное, чтобы человек прожил свое детство и юность полноценно с точки зрения психи­ческого развития. Это значит, что со дня рождения следу­ет организовать жизнь ребенка таким образом, чтобы у него были условия для полноценной реализации возмож­ностей развития на каждом возрастном этапе. Это предпо­лагает пробуждение интереса к познанию окружающего мира и собственную активность ребенка, включение его в ведущую для данного возраста совместную со взрослым деятельность, формирование психологических новообра­зований, для которых данный возраст является сензитив-ным и которые станут основой, плацдармом его дальней­шего позитивного индивидуального развития.

В следующем разделе будет представлен подробно ин­тереснейший период возрастного развития период школь­ного детства или младшего школьного возраста.

Вопросы и задания

1. В чем смысл периодизации психического развития?
2. Назовите основные возрастные периоды жизненного пути человека.

350

1. Почему существует много самых разных периодизаций пси­хического развития?
2. Раскройте содержание понятия «психологическое новооб­разование».
3. Что такое ведущая деятельность? Каково ее значение в пси­хическом развитии ребенка?
4. Как вы думаете, о девочке какого возраста идет речь в вос­поминании Корнея Чуковского: «Мура, играя, разложила на полу свои книги, книги тотчас же сделались речкой, где она ловила рыбу и стирала белье. И, нечаянно наступив на одну книгу, она так естественно всхлипнула: „Ой, я замочила себе ногу", что и я на секунду поверил, будто эти книги вода, и чуть не бросил­ся к ней с полотенцем».

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

I. Учебники,справочники,словари, хрестоматии

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психо­диагностике. — СПб., 1999.

Введение в психодиагностику: Учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Под ред. К.М. Гу-ревича, Е.М. Борисовой. — М., 1997.

Гамезо Н.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. — М., 1999.

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. — М., 1997.

ГодфруаЖ. Что такое психология: В 2 т. — М., 1998.

Гриншпун И.Б. Введение в психологию. — М., 1994.

Ждан А.Н. История психологии. — М., 1990.

История зарубежной психологии: Тексты. — М., 1986.

/Сшмов Е.А. Психология. —М.,

Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровско­го, М.Г. Ярошевского. - М., 1998.

Марцинковская Т.Д. История детской психологии. — М., 1998.

Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. — М., 1998.

Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Ме­щерякова. — М., 1988.

Психология личности: Тексты. — М., 1982.

Психология эмоций: Тексты. — М., 1984.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб., 1998.

Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В.Н.Дружинина. - М., 1999.

Хрестоматия по вниманию. — М., 1976.

Хрестоматия по истории психологии. — М., 1980.

Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М„ 1981.

Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. — М., 1979.

ШульцД., Шульц С. История современной психологии. — СПб., 1998.

II. Монографии и научно-популярные издания

Ананьев Б.Г. О проблемах современногочеловекознания. — М., 1977.

Берн Э. Введение в психотерапию и психоанализ для непос­вященных. — СПб., 1991.

Берне Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. — М., 1986.

Бернштейн Н.Л. Психология движений и активность. — М., 1990.

Бодалев А.А. Психология общения. — М., 1996.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности. — М., Во­ронеж, 1996.

Брушлинекий А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. — М.; Воронеж, 1996.

Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982-1984.-Т. 3.

Выготский Л. С. Вопросы возрастной психологии // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982-1984. — Т. 4.

Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. — М.; Во­ронеж, 1998.

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.

Джеймс У. Беседы с учителями о психологии. — М., 1998.

Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. — М., 1997.

Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуля­ции. - М., 1998.

Изард К. Эмоции человека. — М., 1980.

Леонтьев А.Н. Собр. соч.: В 2 т. — М., 1979.

Леонтьев А.А. Психология общения. — М., 1997.

Лоренц К. Кольцо царя Соломона. — М., 1970.

Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. — М., 1997.

Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. — М., 1968.

Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. — М., 1999.

Мясищев В.Н. Психология отношений. — М.; Воронеж, 1995.

Петровский А. В. Психология о каждом и каждому о психоло­гии. - М., 1996.

Петровский В.А. Личность в психологии. — Р-н/Дону, 1996.

Пиаже Ж. Суждения и рассуждения ребенка. — М., 1997.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. — М„ 1994.

Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти // Избр. психол. груды: В 2 т. -М., 1987. - Т.2.

Теплое Б.М. Избранные груды: В 2 т. — М., 1985.

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Соч.: В 6 т. — М., 1990.

Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост. — М., 1996.

Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. — М.; Воронеж, 1998.

Часть вторая ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Тема 1

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Физическое, психическое и психофизиологическое развитие ребенка.

Своеобразие младшего школьного возраста как этапа развития.

Ценность младшего школьного возраста.

1.1. Физическое, психическое и психофизиологическое развитие ребенка

Начало младшего школьного возраста определяется мо­ментом поступления ребенка в школу. В последние годы в связи с переходом к обучению с 6 лет и введением четы­рехлетней начальной школы нижняя граница данного воз­растного этапа переместилась, и многие дети становятся школьниками, начиная не с 7 лет, как прежде, а с 6 лет. Соответственно границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9 10 лет.

В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Прежде всего совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Однако наиболее важные, специфически человеческие отделы головного мозга, отвечающие за программирова­ние, регуляцию и контроль сложных форм психической

354

деятельности, у детей этого возраста еще не завершили своего формирования (развитие лобных отделов мозга за­канчивается лишь к 12 годам), вследствие чего регулиру­ющее и тормозящее влияние коры на подкорковые струк­туры оказывается недостаточным. Несовершенство регули­рующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школь­ники легко отвлекаются, не способны к длительному со­средоточению, возбудимы, эмоциональны.

Начало школьного обучения практически совпадает с периодом второго физиологического криза, приходящегося на возраст 7 лет (в организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестрой­кой). Это означает, что кардинальное изменение в системе социальных отношений и деятельности ребенка совпадает с периодом перестройки всех систем и функций организ­ма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов.

Однако, несмотря на отмечаемые в это время опреде­ленные осложнения, сопровождающие физиологическую перестройку (повышенная утомляемость, нервно-психи­ческая ранимость ребенка), физиологический криз не столько отягощает, сколько, напротив, способствует бо­лее успешной адаптации ребенка кновым условиям. Это объясняется тем, что происходящие физиологические из­менения отвечают повышенным требованиям новой ситу­ации. Более того, для детей, отстающих в общем развитии по причинам педагогической запущенности, этот криз является последним сроком, когда еще можно догнать свер­стников[[61]](#footnote-62).

В младшем школьном возрасте отмечается неравномер­ность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и различия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки по-прежнему опережают мальчиков. Ука­зывая на это, некоторые ученые приходят к выводу, что фактически в младших классах «за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в кален­дарном возрасте»[[62]](#footnote-63).

355

Переход к систематическому обучению предъявляет высокие требования к умственной работоспособности де­тей, которая у младших школьников еще неустойчива, сопротивляемость утомлению низкая. И хотя на протяже­нии возраста эти параметры повышаются, в целом про­дуктивность и качество работы младших школьников при­мерно наполовину ниже, чем соответствующие показате­ли старшеклассников.

На протяжении младшего школьного возраста проис­ходят существенные изменения и в психическом развитии ребенка: качественно преобразуется познавательная сфе­ра, формируется личность, складывается сложная систе­ма отношений со сверстниками и взрослыми. Все эти ас­пекты психического развития младших школьников будут подробно рассмотрены далее.

1.2. Своеобразие младшего школьного возраста как

этапа развития

В отечественной психологии специфика каждого возра­ста, каждого возрастного этапа раскрывается через анализ ведущей деятельности, особенности социальной ситуации развития, характеристику основных возрастных новообра­зований.

Младший школьный возраст связан с переходом ре­бенка к систематическому школьному обучению. Начало обучения в школе ведет к коренному изменению соци­альной ситуации развития ребенка. Он становится «об­щественным» субъектом и имеет теперь социально зна­чимые обязанности, выполнение которых получает об­щественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требова­ниями.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учеб­ная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном воз­растном этапе. В рамках учебной деятельности складывают­ся психологические новообразования, характеризующие наи­более значимые достижения в развитии младших школьни­ков и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.

Переход к систематическому обучению создает условия для развития новых познавательных потребностей детей,

356

активного интереса к окружающей действительности, к овладению новыми знаниями и умениями.

Младший школьный возраст является периодом интен­сивного развития и качественного преобразования позна­вательных процессов: они начинают приобретать опосред­ствованный характер и становятся осознанными и произ­вольными. Ребенок постепенно овладевает своими психи­ческими процессами, учится управлять восприятием, вниманием, памятью.

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обу­чения мышление выдвигается в центр сознательной дея­тельности ребенка, становится доминирующей функцией. В ходе систематического обучения, направленного на ус­воение научных знаний, происходит развитие словесно- логического, понятийного мышления, что ведет к пере­стройке и всех других познавательных процессов: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие ду­мающим»[[63]](#footnote-64). Усвоение в ходе учебной деятельности основ теоретического сознания и мышления ведет к возникно­вению и развитию таких новых качественных образований, как рефлексия, анализ, внутренний план действий.

В этот период качественно изменяется способность к произвольной регуляции поведения.Происходящая в этом воз­расте «утрата детской непосредственности» (Л.C. Выгот­ский) характеризует новый уровень развития мотиваци-онно-потребностной сферы, что позволяет ребенку дей­ствовать не непосредственно, а руководствоваться созна­тельными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения.

На протяжении младшего школьного возраста начина­ет складываться новый тип отношений с окружающими людь­ми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачи­вается, все большее значение для ребенка начинают при­обретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Таким образом, центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются:

качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;

- рефлексия, анализ, внутренний план действий; развитие нового познавательного отношения к дей­ствительности;

ориентация на группу сверстников.

357

1.3. Ценность младшего школьного возраста

Глубокие изменения, происходящие в психологичес­ком облике младшего школьника, свидетельствуют о ши­роких возможностях развития ребенка на данном возраст­ном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как ак­тивного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действования в этом мире.

Младший школьный возраст является сензитивнымдля:

* формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;

развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, умения учиться;

раскрытия индивидуальных особенностей и способ­ностей;

развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;

становления адекватной самооценки, развития кри­тичности по отношению к себе и окружающим;

* усвоения социальных норм, нравственного развития; развития навыков общения со сверстниками, уста­новления прочных дружеских контактов.

Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития: преобразуются интеллект, лич­ность, социальные отношения. Ведущая роль учебной дея­тельности в этом процессе не исключает того, что млад­ший школьник активно включен и в другие виды деятель­ности (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искусством и пр.), в ходе которых совершен­ствуются и закрепляются новые достижения ребенка.

Младший школьный возраст - это период позитивных изменений и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на дан­ном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учить­ся, не научится дружить, не обретет уверенность в себе, своих способностях и возможностях, сделать это в даль­нейшем (за рамками сензитивного периода) будет значи­тельно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат.

Правда, забегая вперед, можно сказать, что большинство этих позитивных достижений (в первую очередь тех, кото­

358

рые с особенной заботой культивируются взрослыми в детях этого возраста: организованность, самоконтроль, заинтере­сованное отношение к учению и пр.) внешне могут быть утеряны ребенком на пике глобальной перестройки подрос­ткового возраста. Но без них сама эта перестройка носила бы качественно иной характер, поскольку не имела бы необхо­димых оснований. Чем больше позитивных приобретений будет у младшего школьника, тем легче он справится с пред­стоящими сложностями подросткового возраста.

Вопросы и задания

* 1. В чем заключается специфика психического развития в младшем школьном возрасте?
  2. Каковы потенциальные возможности развития в этот пе­риод?
  3. Сравните отечественный и зарубежные подходы к понима­нию сущности младшего школьного возраста. В чем вы видите сходства и различия между ними?

Тема 2 ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ

Кризис 7 лет.

Психологическая готовность к школьному обучению.

2.1. Кризис 7 лет

Переходный период от дошкольного в младшему школь­ному возрасту знаменуется наступлением возрастного кри­зиса 7 лет. По словам Л.С. Выготского, этим кризисом от­крывается школьный возраст. В период кризиса 7 лет про­исходит существенное изменение всего психологического облика ребенка, коренная перестройка его отношений с социальным окружением.

Внешними проявлениями кризиса являются заметные изменения в поведении ребенка: он начинает манерни­чать, кривляться, бросается в глаза демонстративность. Все это производит впечатление странного, немотивирован­ного поведения. Ребенок становится трудновоспитуемым, перестает следовать хорошо знакомым, привычным нор­мам поведения (особенно когда дело касается выполне­ния повседневных бытовых требований).

359

За этими внешне негативными проявлениями скрыва­ются глубокие изменения в психической жизни ребенка, которые и составляют основной психологический смысл кризиса 7 лет.

Согласно Л..С. Выготскому, основой этих изменений яв­ляется утрата детской непосредственности. Ребенок, всту­пивший в полосу кризиса, теряет детскую наивность; во всех своих проявлениях в поведении, в отношениях с ок­ружающими он становится не таким понятным, как рань­ше. Теперь по поведению ребенка взрослые не могут одно­значно судить о том, что он думает, чувствует, пережива­ет, чего действительно хочет. У ребенка появляется своя внутренняя жизнь, недоступная окружающим.

Потеря непосредственности связана с тем, что между желанием что-то сделать и действием «вклинивается» ин­теллектуальный момент: ребенок начинает размышлять, прежде чем действовать, пытается оценить свой поступок с точки зрения его результата, возможных отдаленных по­следствий и пр. Тем самым поведение ребенка перестает быть импульсивным и становится опосредствованным и про­извольным. И хотя в младшем школьном возрасте ребенок в значительной степени сохраняет открытость, эмоциональ­ность, стремление сделать то, что очень хочется, у него уже появляется способность управлять своим поведением.

Черты опосредствованности, произвольности приобре­тает и вся психическая жизнь ребенка. Если раньше, в до­школьном детстве, он мог вести себя более или менее про­извольно только в игре или с опорой на помощь взросло­го, то в 6-7 лет эта способность становится внутренним достоянием самого ребенка и распространяется на различ­ные сферы жизнедеятельности.

Наряду с этим происходят и существенные изменения в эмоционально-мотивационной сфере. Впервые возника­ет обобщение переживании. Череда успехов или неудач, каж­дый раз переживаемых ребенком в каких-либо ситуациях (учеба, продуктивные виды деятельности, общение), при­водят к формированию устойчивых аффективных комп­лексов чувства неполноценности, ущемленного самолю­бия или, напротив, чувства собственной значимости, уме­лости, компетентности.

Хорошей иллюстрацией может служить приводимая Л.С. Выготским история мальчика, страдавшего хромотой. Несмотря на свой недуг, заметно мешавший ему в под­вижных играх, этот мальчик очень любил играть с ребята­ми

360

в футбол. Такие игры заканчивались для него, как пра­вило, неутешительно, так как сверстники сердились на него за неловкость, дразнили, исключали из игры. Неуда­чи и насмешки, конечно же, огорчали ребенка, но, не­смотря на хронический неуспех, у него не возникало чув­ства собственной неполноценности и всякий раз при пер­вой же возможности он стремился снова и снова принять участие в игре. Так продолжалось довольно долго. И вдруг наступил момент, когда мальчик стал наотрез отказываться от игры в футбол. Никакие уговоры не помогали, он заяв­лял, что лучше посидит дома, а играть с ребятами ему совсем неинтересно.

Что же произошло? Неужели мальчику действительно расхотелось играть? Конечно, нет. Просто к повзрослев­шему ребенку пришло осознание своего неуспеха, возникло обобщенное переживание собственной несостоятельности в спортивных занятиях, и это оказалось сильнее непос­редственного желания играть.

Возникающие аффективные образования, конечно, могут в дальнейшем изменяться по мере накопления ре­бенком более широкого и разнообразного опыта. Однако наиболее устойчивые из них, подкрепляясь соответст­вующими событиями и оценками со стороны окружаю­щих, будут влиять на формирование самооценки ребенка, уровень его притязаний. Именно на них он начинает те­перь ориентироваться в своих действиях и поступках.

Период кризиса 7 лет связан с коренным изменением социальной ситуации развития ребенка. У него впервые возникает осознание своего места в системе человеческих отношений. По словам Л.H. Божович, кризис 7 лет являет­ся периодом рождения социального «Я».

Весь ход психического развития ребенка приводит к тому, что на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста у детей появляется отчетливое стремление занять новое, более взрослое положение в жизни стремление к новому положению в системе общественных отношений, и выполнять новую, важную не только для них, но и для окружающих деятельность потребность к осуществлению общественно значимой деятельности.

Этот новый уровень развития самосознания связан с появлением внутренней позиции. Это центральное личност­ное образование, которое теперь начинает определять всю систему отношений ребенка: к себе, к другим людям, к миру в целом.

361

В условиях всеобщего школьного обучения все это реа­лизуется в стремлении к социальной позиции школьника и к выполнению деятельности, обеспечивающей реализацию этой позиции, - учению.

Кризис 7 лет, как и любой возрастной кризис, не имеет четко выраженных границ и не связан с формальным дости­жением ребенком соответствующего паспортного возраста. Психологические исследования показывают, что у современ­ных детей верхняя граница кризиса смещается к 6 годам, поэтому правомерно вести речь о кризисе 6-7 лет[[64]](#footnote-65). При этом у детей, являющихся сверстниками, период кризиса может не совпадать во времени. Это может быть связано с особен­ностями общего психического и психофизического разви­тия ребенка, характером его социального окружения, осо­бенностями воспитания и т.д. Поэтому дети-одногодки мо­гут находиться в психологически разных возрастных группах: дети, не прошедшие кризис 6-7 лет, по сути еще являются дошкольниками; дети, преодолевшие кризис со всеми его потерями и приобретениями, готовы вступить в новый воз­растной этап. Это во многом и составляет суть проблемы пси­хологической готовности детей к школе.

Переход к обучению с 6 лет существенно повысил ак­туальность данной проблемы как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку 6-летние дети отличают­ся высокой неравномерностью психического и психофи­зического развития. Относительное выравнивание проис­ходит примерно к 7 годам[[65]](#footnote-66).

2.2. Психологическая готовность к школьному обучению

Проблема готовности к школе включает педагогичес­кий и психологический аспекты. В этой связи выделяют педагогическую и психологическую готовность к школе.

Педагогическая готовность к школе определяется уров­нем владения специальными знаниями, умениями и на­выками, необходимыми для обучения в школе. Это навы­ки прямого и обратного счета, выполнение элементарных математических операций, узнавание печатных букв или чтение, копирование букв, пересказ содержания текстов, чтение стихов и т.д.

362

Безусловно, владение всеми этими навыками и умени­ями может облегчить ребенку первый этап школьного обу­чения, усвоения школьной программы. Однако высокий уровень педагогической готовности сам по себе еще не может обеспечить достаточно успешного включения ре­бенка в школьную жизнь. Нередко случается, что дети, продемонстрировавшие при приеме в школу хороший уро­вень педагогической готовности, далеко не сразу могут включиться в учебный процесс, еше не чувствуют себя настоящими школьниками: они не готовы выполнять про­стейшие дисциплинарные требования учителя, не умеют работать по заданному образцу, выбиваются из общего темпа работы в классе, не умеют налаживать отношения с одноклассниками и пр. В то же время дети, показавшие не столь высокую предварительную обученность, но облада­ющие необходимым уровнем психологической зрелости, без труда справляются с требованиями школы и успешно овладевают учебной программой.

Проблема психологической готовности к школьному обучению широко разрабатывается в трудах отечественных и зарубежных психологов (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова, Н.Г. Салмина, Й. Йирасек, Г. Витцлак и др.).

Психологическая готовность к школе это сложное об­разование, представляющее собой целостную систему вза­имосвязанных качеств: особенностей мотивации, сформи­рованное™ механизмов произвольной регуляции действий, достаточного уровня познавательного, интеллектуального и речевого развития, определенного типа отношений со взрослыми и сверстниками и др. Развитие всех этих ка­честв в их единстве до определенного уровня, способного обеспечить освоение школьной программы, и составляет содержание психологической готовности к школе.

В качестве основных компонентов психологической го­товности к школьному обучению выделяются: личностная готовность, развитие произвольной сферы (волевая готов­ность) и интеллектуальная готовность.

Личностная готовность к школьному обучению. Успеш­ность школьного обучения во многом определяется тем, насколько ребенок хочет учиться, стать учеником, хо­дить в школу. Как уже отмечалось, эта новая система потребностей, связанная со стремлением ребенка стать школьником, выполнять новую, общественно значи­мую деятельность, образует внутреннюю позицию школьника

363

которая является важнейшей составляющей лич­ностной готовности к школе.

Первоначально эта позиция далеко не всегда связана с полноценным желанием ребенка учиться, получать зна­ния. Многих детей привлекают в первую очередь внешние атрибуты школьной жизни: новая обстановка, яркие пор­тфели, тетради, ручки и пр., желание получать отметки. И лишь позднее может появиться желание учиться, узна­вать в школе что-то новое.

Выделить не формальные, а содержательные аспекты школьной жизни ребенку помогает учитель. Однако для того, чтобы учитель мог выполнить эту функцию, ребе­нок должен быть готов вступить с учителем в отношения нового типа. Эта форма отношений ребенка со взрослым получила названиевнеситуативно-личностного общения[[66]](#footnote-67). Ребенок, владеющий этой формой общения, восприни­мает взрослого как непререкаемый авторитет, образец для подражания. Его требования выполняются точно и бес­прекословно, на его замечания не обижаются, напротив, к критическим словам взрослого относятся с повышен­ным вниманием, на указанные ошибки реагируют по- деловому, стараются как можно быстрее их исправить, внеся в работу необходимые изменения.

При таком отношении к учителю дети способны вести себя на уроке в соответствии со школьными требования­ми: не отвлекаться, не затевать с учителем разговоры на посторонние темы, не выплескивать свои эмоциональ­ные переживания и т.д.

Не менее важной стороной личностной готовности является способность ребенка устанавливать отношения сотрудничества с другими детьми. Умение успешно взаи­модействовать со сверстниками, выполнять совместные учебные действия имеет большое значение для освоения полноценной учебной деятельности, которая по сути сво­ей является коллективной.

Личностная готовность предполагает также определен­ное отношение к себе. Для овладения учебной деятельно­стью важно, чтобы ребенок умел адекватно относиться к результату своей работы, оценивать свое поведение. Если самооценка ребенка завышенная и недифференцирован­ная,

364

что характерно для дошкольника (он уверен, что он «самый лучший», что его рисунки, поделки и пр. «лучше всех»), о личностной готовности к школе говорить не­правомерно.

Развитие произвольной сферы. Школьная жизнь требу­ет от ребенка соблюдения большого числа правил. Им подчинено поведение учеников на уроке (нельзя шуметь, разговаривать с соседом, заниматься посторонними де­лами, нужно поднимать руку, если хочешь что-то спро­сить, и т.д.), они служат для организации учебной рабо­ты учащихся (содержать тетради и учебники в порядке, делать записи определенным образом и т.д.), регулируют отношения учеников между собой и с учителем.

Способность подчиняться правилам и требованиям взрослого, умение работать по образцу основные пока­затели сформированное произвольного поведения. Его развитие Д. Б. Эльконин считал наиболее важной состав­ляющей готовности к школе.

Под руководством Д.Б. Эльконина был проведен следу­ющий широко известный эксперимент. Взрослый просил ребенка разобрать кучу спичек, перекладывая их по одной в другое место. Затем экспериментатор уходил, оставляя ребенка одного в комнате. В эксперименте участвовали дети 5, 6 и 7 лет. Оказалось, что более старшие дети, готовые к школьному обучению, скрупулезно выполняли эту совер­шенно непривлекательную и в целом бессмысленную ра­боту (ведь они договорились об этом со взрослым). Дети помладше, не готовые к школе, некоторое время после ухода экспериментатора продолжали это занятие, но за­тем начинали играть со спичками, что-то строить из них или просто отказывались от работы. Для таких детей в ту же экспериментальную ситуацию вводилась кукла, кото­рая должна была присутствовать и наблюдать за тем, как ребенок выполняет задание (оставляя ребенка в комнате, экспериментатор говорил:«Я сейчас уйду, а Буратино ос­танется»), Поведение детей при этом менялось: они по­сматривали на куклу и старательно выполняли данное взрослым задание. Введение куклы заменило детям при­сутствие контролирующего взрослого и придало этой си­туации новый смысл.

Этот эксперимент показывает, что за выполнением правила лежит система отношений между ребенком и взрослым. Сначала правила выполняются в присутствии и под непосредственным контролем взрослого, затем с

365

опорой на предмет, замещающий взрослого, и, наконец, правило становится внутренним регулятором действий ребенка и он приобретает способность самостоятельно руководствоваться правилом. Такое «вращивание» соци­ального правила является свидетельством готовности к школьному обучению.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению. С поступлением в школу ребенок приступает к системати­ческому изучению наук. Это требует определенного уров­ня познавательного развития. Ребенок должен быть спо­собен встать на точку зрения, отличную от его собствен­ной, чтобы усвоить объективные знания о мире, не со­впадающие с его непосредственными житейскими пред­ставлениями. Он должен уметь различать в предмете его отдельные стороны, что является непременным услови­ем перехода к предметному обучению.

Для этого ребенку необходимо владеть определенными средствами познавательной деятельности (сенсорными эта­лонами, системой мер), осуществлять основные мысли­тельные операции (уметь сравнивать, обобщать, класси­фицировать объекты, выделять их существенные призна­ки, делать выводы и пр.).

Интеллектуальная готовность предполагает также наличие умственной активности ребенка, достаточно широкие позна­вательные интересы, стремление узнавать что-то новое.

Психологическая готовность к школе - это сложное, комплексное образование, которое является итогом пол­ноценно прожитого дошкольного детства. Недостаточный уровень развития какого-либо одного или нескольких параметров психологической готовности свидетельствует о недостатках развития ребенка в предшествующий воз­растной период.

Уровень педагогической готовности выявляет учитель. Психологическая готовность ребенка к школе определя­ется психологом, в распоряжении которого имеются спе­циальные диагностические программы[[67]](#footnote-68).

Все дети, достигшие 6,5-7 лет и не имеющие противо­показаний по состоянию здоровья, приходят в школу и начинают в ней учиться независимо от того, какой уро­вень готовности к обучению они продемонстрировали при записи в школу. Поэтому диагностика готовности к обу­чению должна быть ориентирована на выявление инди­видуальных

366

психологических особенностей ребенка с уче­том их перспективного развития.

Следует иметь в виду, что ребенок поступает в школу, имея лишь предпосылки (достаточные или недостаточ­ные) к началу овладения новой для него учебной дея­тельностью. По словам Л .С. Выготского, собственно го­товность к школьному обучению формируется в ходе са­мого обучения, в ходе работы с ребенком по конкретной учебной программе. Считается, что судить об уровне го­товности к школе правомерно лишь к концу первого по­лугодия первого года обучения.

Уровни педагогической и психологической готовности, показанные ребенком при приеме в школу, анализируются учителем и психологом с тем, чтобы они могли совмест­ными усилиями выработать тактику работы с каждым ре­бенком, учитывая его индивидуальные особенности.

Вопросы и задания

1. В чем состоит психологический смысл кризиса 7 лет?
2. Каковы основные внешние проявления этого кризиса?
3. Каковы основные параметры психологической готовности ребенка к школе?
4. В чем специфика педагогической и психологической готов­ности к школьному обучению?

Тема 3

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Специфика учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Мотивы учения. Умение выделять учебную задачу. Учебные действия. Действие контроля. Оценка. Оценка и отметка. Формирование у ребенка позиции учащегося.

3.1. Специфика учебной деятельности в младшем школьном возрасте

Итак, напомним, что в младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность, в процессе которой

367

ребенок приобщается к достижениям человеческой культуры, усваивает знания и умения, накопленные пред­шествующими поколениями. Усвоение ребенком челове­ческого опыта происходит и в других видах деятельности: в игре, общении со взрослыми и сверстниками, приобще­нии к труду. Но лишь в учебной деятельности оно приоб­ретает особый характер и содержание. В процессе осуще­ствления учебной деятельности «ребенок под руководством учителя овладевает содержанием развитых форм обществен­ного сознания (науки, искусства, нравственности, пра­ва) и умениями действовать в соответствии с их требова­ниями. Содержание этих форм общественного сознания имеет теоретический характер»[[68]](#footnote-69).

При переходе к школьному обучению предметом усво­ения становятся научные понятия, теоретические знания, что в первую очередь и определяет развивающий характер учебной деятельности. Л.С. Выготский указывал, что основ­ные изменения школьного возраста осознание и овладе­ние психическими процессами обязаны своим проис­хождением именно обучению: «осознание приходит через ворота научных понятий»[[69]](#footnote-70).

Учебная деятельность специфична не только по содер­жанию (овладение системой научных понятий), но и по своему результату. Эту ее важнейшую особенность специ­ально подчеркивал Д. Б. Эльконин[[70]](#footnote-71).

Отличие результата учебной деятельности от других де-ятельностей наиболее ярко обнаруживается при ее срав­нении с деятельностью продуктивной, или трудовой. Ре­зультатом продуктивной, или трудовой, деятельности все­гда является некоторый материальный продукт, который получается в ходе изменений, внесенных человеком в ис­ходные материалы: результат рисования конкретное изображение, рисунок; результат лепки - поделка из пла­стилина или глины; результат конструирования - соору­жение из кубиков или деталей конструктора и т.п. Еще более отчетливо получение конкретного продукта высту­пает в труде.

Иначе построена учебная деятельность. В ней ребенок под руководством учителя усваивает научные понятия.

368

Однако никаких изменений в саму систему научных поня­тий ребенок не вносит: ничего в науке и ее понятийном аппарате не изменится от того, будет ли действовать уче­ник с научными понятиями или нет и насколько успеш­ны будут его действия.

Что же в таком случае является результатом учебной деятельности?

«Результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий, прежде всего изменения самого ученика, его развитие... Это изменение есть приобретение ребенком новых способностей, т.е. новых способов действий с научными понятиями»[[71]](#footnote-72). Таким образом, учебная деятель­ность — это деятельность по самоизменению, самосовершен­ствованию, а ее продукт - те изменения, которые произош­ли при ее выполнении в самом субъекте, т.е. ученике.

Учебная деятельность имеет, конечно, и внешние ре­зультаты: полученное решение математической задачи, на­писанное учеником сочинение или диктант и пр. Но эти результаты важны для учителя и самих учащихся не сами по себе, а как показатели произошедших в учениках изме­нений. С этой позиции они и получают определенную оцен­ку: этому ученик уже научился и умеет делать хорошо, а это пока еше не освоил.

Становление полноценной учебной деятельности, фор­мирование у школьников умения учиться являются само­стоятельными задачами школьного обучения, не менее важными и ответственными, чем приобретение детьми кон­кретных знаний и умений. Овладение учебной деятельнос­тью происходит особенно интенсивно в первые годы школьной жизни. Именно в этот период закладываются основы умения учиться. По существу, в младшем школь­ном возрасте человек учится, как приобретать знания. И это умение остается с ним на всю жизнь.

Учебная деятельность, являясь сложной и по содержа­нию, и по структуре, и по форме осуществления, склады­вается у ребенка не сразу. Требуется немало времени и уси­лий, чтобы в ходе систематической работы под руковод­ством учителя маленький школьник постепенно приобрел умение учиться.

О сложности этого процесса свидетельствует тот факт, что даже в условиях целенаправленного, специально орга­низованного формирования учебной деятельности она

369

складывается не у всех детей'. Более того, специальные исследования показывают, что к концу младшего школь­ного возраста собственно индивидуальная учебная деятель­ность обычно еще не сформирована, ее полноценное осу­ществление возможно для ребенка только совместно с другими детьми[[72]](#footnote-73).

Учебная деятельность имеет определенную структуру: 1) мотивы учения; 2) учебные задачи; 3) учебные действия; 4) контроль; 5) оценка.

Для полноценного формирования учебной деятельнос­ти требуется овладение всеми ее компонентами в равной мере. Их недостаточное освоение может служить источни­ком школьных трудностей. Поэтому при диагностике воз­можных причин неуспеваемости или других затруднений школьников в учении необходимо проанализировать уро­вень сформированное™ разных компонентов учебной де­ятельности.

3.2. Мотивы учения

Учебная деятельность младших школьников регулиру­ется и поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов. Мотивы учебной деятельности показывают, ради чего школьники учатся.

У детей, поступающих в школу, преобладают широкие социальные мотивы, отражающие «внутреннюю позицию школьника», связанную с потребностью ребенка занять новое положение среди окружающих и выполнять связан­ную с этим серьезную общественно значимую и обще­ственно оцениваемую деятельность: «Хочу ходить в школу», «Хочу учиться в школе, как старшие»[[73]](#footnote-74). На первых порах пребывания в школе эти мотивы в сочетании с достаточ­но выраженными познавательными интересами способны обеспечить включение ребенка в освоение учебной дея­тельности и поддерживать интерес к ней.

Однако широкая социальная мотивация не может вы­ступать основанием учения в течение длительного времени и постепенно утрачивает свое значение. Уже к концу 1 класса (а иногда и намного раньше) у большинства учащихся внут­ренняя

370

позиция школьника оказывается реализованной и дети начинают менее ответственно относиться к своим школьным обязанностям.

Это может объясняться рядом причин[[74]](#footnote-75):

1. ребенок уже стал школьником, столь желанное ра­нее положение ученика уже достигнуто и для его поддер­жания больше ничего не нужно делать;
2. социальная позиция школьника не связана с содер­жанием той деятельности, которая предлагается детям в школе. Для того чтобы считаться учеником, не важно, чем именно заниматься в школе, что усваивать (переклады­вать счетные палочки или заново самостоятельно откры­вать закон Архимеда) - главное, чтобы это происходило в школе. Поэтому, если учебные занятия скучны и однооб­разны, интерес к ним утрачивается.

На возникновение и динамику внутренней позиции школьника существенное влияние может оказывать и ран­нее обучение детей-дошкольников, неправомерное во­влечение их в учебные занятия по типу школьных. Резуль­татом таких занятий может стать невозможность формиро­вания полноценной внутренней позиции школьника или ее утрата детьми еще до поступления в школу.

Тем не менее, несмотря на разную заинтересованность в учебных занятиях, дети ходят в школу и продолжают учиться. Что же побуждает их к этому?

По мере реализации внутренней позиции школьника у детей формируются другие мотивы, поддерживающие учеб­ную деятельность. Это могут быть содержательные внут­ренние мотивы учения (учебно-познавательные), направ­ленные на приобретение новых знаний, освоение новых способов действий в области изучаемых учебных предме­тов, или же мотивы, имеющие по отношению к учебной деятельности внешний характер и не связанные с ее со­держанием, усвоением знаний.

Сложная система мотивации учения, включает следу­ющие группы мотивов[[75]](#footnote-76):

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее результатом и процессом:

1. Мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений).

371

2. Мотивы, связанные с процессом учения (учиться по­буждает стремление к проявлению интеллектуальной ак­тивности, потребность думать, рассуждать на уроке, пре­одолевать препятствия в процессе решения трудных задач)1.1. Мотивы, связанные с косвенным результатом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1. Широкие социальные мотивы:

а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п.;

б) мотивы самоопределения (понимание значения зна­ний для будущего, желание подготовиться к будущей ра­боте и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения).

1. Узколичные мотивы:

а) мотивы благополучия (стремление получить одобре­ние со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки);

б) престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей).

1. Отрицательные мотивы (избегание неприятностей, ко­торые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

Исследования учебной мотивации младших школьни­ков[[76]](#footnote-77) показывают, что среди тех мотивов учения, которые хорошо осознаются и понимаются детьми, преобладают широкие социальные мотивы (41,1%), такие как мотивы самосовершенствования и самоопределения («хочу быть культурным человеком», «знания нужны мне для будуще­го»), а также мотивы долга и ответственности, в первую очередь перед учителем («стремлюсь быстро и точно вы­полнить требования учителя»). Однако эти мотивы, при­давая общий смысл учению, не являются реально дей­ствующими в силу недостаточной приближенности боль­шинства из них к повседневной жизни детей.

Основным же побуждающим мотивом учебной деятель­ности в условиях традиционного обучения оказывается для младших школьников отметка (65,8%).

Учебно-познавательные мотивы, связанные с содержа­нием учения, не занимают ведущего места по числу указа­ний на них на протяжении всего младшего школьного воз­раста

372

(21,8%) и не выступают в качестве ведущеюpca.ni, но действующего побудителя учебной деятельности.

Несмотря на то что учебно-познавательная мотивация не является для младших школьников основным побужда­ющим фактором учения, именно внутри этой группы мо­тивов отмечаются наиболее существенные изменения на протяжении младшего школьного возраста: от 1-го к 3-му классу увеличивается доля мотивов, связанных с содержа­нием учебной деятельности («хочу все знать», «люблю уз­навать на уроке новое», «нравится, когда учитель на уроке рассказывает интересное»). Это отражает развитие позна­вательных интересов детей, возникновение избирательных интересов к отдельным учебным предметам. Отмечено, что у некоторых детей к концу младшего школьного возраста эти интересы приобретают выраженный и относительно устойчивый характер.

Однако параллельно с возрастающим интересом к со­держанию учения к концу младшего школьного возраста снижается доля мотивации, связанной с процессом по­знавательной деятельности («люблю думать, рассуждать на уроке», «люблю решать трудные задачи»). Характерно при этом, что во внеучебной ситуации при выполнении зани­мательных задач у большинства детей отмечается высокий интерес к процессуальной стороне интеллектуальной дея­тельности.

К концу младшего школьного возраста отмечается от­четливое снижение учебной мотивации. Это обстоятельство препятствует дальнейшему освоению полноценной учеб­ной деятельности и, кроме того, противоречит естествен­ному ходу развития познавательных потребностей и инте­ресов в детском возрасте. Ведь, напротив, к концу млад­шего школьного возраста закономерно было бы ожидать появления нового уровня развития мотивации учения, обеспечивающего возможность перехода к более сложным формам познавательной деятельности.

Эти данные отражают реально сложившуюся в началь­ной школе практику обучения, когда познавательная мо­тивация не находит в школе достаточного удовлетворе­ния.

Многочисленные исследования показывают, что для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально орга­низованная работа. Учебно-познавательные мотивы, свя­занные с внутренним содержанием и процессом учения,

373

формируются только в ходе активного освоения учебной деятельности, а не вне ее. Поэтому именно организация полноценной учебной деятельности является главным ус­ловием, обеспечивающим развитие наиболее действенных учебно-познавательных мотивов, заложенных в самой учеб­ной деятельности.

В последнее время в практику обучения активно вне­дряются различные системы развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В.Давыдов, Л.В. Занков и др.). Новые программы построены на принципиально ином подходе к определению содержания обучения и способов его орга­низации, что позволяет в большей мере реализовать воз­растные возможности младших школьников в усвоении системы научных знаний и способствует развитию у детей устойчивых учебно-познавательных мотивов.

Для диагностики мотивации учения младших школь­ников могут быть использованы: методика «Беседа о шко­ле»[[77]](#footnote-78), рисунки на тему «Моя школа», «Мой класс», «Моя учительница», «Что в школе самое важное», «Что в школе самое интересное» и др. Для школьников 3-4-го классов более информативными являются сочинения на аналогич­ные темы. Богатый материал может быть получен в ходе наблюдений за учащимися на уроках, а также из бесед с учителями и родителями.

3.3. Умение выделять учебную задачу

Освоение учебной деятельности происходит в процессе решения школьником системы учебных задач. Учебная за­дача по своей сути отличается от множества частных задач тем, что при решении последних ученик овладевает част­ными же способами решения. Лишь при длительной тре­нировке и выполнении целой серии таких задач дети усва­ивают некоторый общий способ. При решении же учебной задачи школьники первоначально овладевают общим спо­собом, который затем безошибочно используют при ре­шении каждой частной задачи подобного типа. Таким об­разом, решение учебной задачи требует движения мысли школьника от общего к частному[[78]](#footnote-79).

374

Умение выделять учебную задачу, т.е. выделять общий способ действия, - важная составляющая учебной деятель­ности. Первоначально младшие школьники еще не умеют самостоятельно ставить и решать учебные задачи, поэтому на первых порах обучения эту функцию выполняет учи­тель. Постепенно соответствующие умения приобретают и сами учащиеся. Это важный этап формирования самостоя­тельной учебной деятельности.

Выделение учебной задачи может представлять для младших школьников значительные трудности, поэтому в конце каждого урока учитель должен отводить время на то, чтобы проверить, как ученики поняли смысл выпол­няемых ими конкретных заданий. Вопрос «Чему мы се­годня научились на уроке?» помогает детям понять, что они, например, не просто рисовали в тетради палочки и раскрашивали кружочки, а учились вычитать (или скла­дывать) числа.

Неумение выделять учебную задачу проявляется в том, что смысл действия не раскрывается ребенку как общий способ решения задачи, а подменяется его конкретным предметным содержанием. Яркие примеры такого несов­падения приводит известный психолог К.В. Бардин: «На­пример, первокласснику надо нарисовать пять елочек, а не больше. И вот, стараясь сделать все как можно лучше, малыш выводит и раскрашивает десять елочек вместо пяти. И невдомек ему, что учитель просил нарисовать именно две большие и три маленькие елочки, для того чтобы по­казать, что число пять состоит из двух и трех. При реше­нии арифметических задач внимание маленького школь­ника сосредоточивается на сюжетных моментах. Он бурно негодует, узнав, что мама дала сестренке на два яблока больше, чем брату, и требует: „надо поровну". Когда учи­тель просит весь класс повторить хором, он кричит громче всех и часто невпопад, потому что смысл этого видит в самом хоровом произнесении слова, а не в правильной разбивке его на слоги, чего добивается учитель»[[79]](#footnote-80).

Одной из возможных причин, затрудняющих младшим школьникам выделение учебной задачи, является широко используемый в начальной школе принцип наглядности. Предлагаемый детям наглядный материал (счетные палоч­ки, кружочки, кубики и пр.), который по условию зада­ния требуется выстраивать в ряды, перекладывать и т.д.,

375

нередко превращается в предмет практического манипу­лирования. Тем самым создаются условия для невольной подмены учебной задачи практической[[80]](#footnote-81).

Неумение школьников выделять учебную задачу отно­сится к скрытым трудностям в учении. Нередко этим стра­дают и старшеклассники. Поэтому выявление подобных трудностей необходимо провести уже в младших классах, когда ребенок еще только овладевает учебной деятельнос­тью. Помощь в этом могут оказать беседы с ребенком по поводу его занятий, наблюдения за его работой на уроке при выполнении учебных заданий, рассказы родителей о том, как школьник готовит уроки дома, и т.д.

Решающая роль в такой диагностике принадлежит уме­ло заданным вопросам. Они могут касаться отдельных за­даний или упражнений, например: «А зачем нужно такое упражнение? Что осваиваешь, когда его делаешь? А какие слова тут взяты в скобки?» и т.п. Вопросы могут быть на­правлены на сравнение разных заданий и упражнений, относящихся к одному правилу, или, напротив, к разным правилам, и т.д.

Как показывает практика, научить младшего школьни­ка выделять учебную задачу достаточно легко. Важно только помнить о вероятности такого рода затруднений и обра­щать специальное внимание на регулярное выделение учи­телем на уроках соответствующих учебных задач. Необходи­мую помощь при этом могут оказать и родители, контроли­руя ребенка при выполнении домашних заданий. В случае систематических неудач рекомендуется использовать игро­вые ситуации, помогающие ребенку освоить необходимое, но пока недостаточно понятное ему учебное задание[[81]](#footnote-82).

3.4. Учебные действия

Выполнение учебной задачи осуществляется с помо­щью учебных действий, посредством которых школьники воспроизводят и усваивают образцы общих способов дей­ствия[[82]](#footnote-83).

Состав учебных действий неоднороден. Одни из них применяются для усвоения любого учебного материа3ла (например, изображение заданных образцов тем или иным

376

способом: графически, в виде моделей или словесных опи­саний и т.д.)- Другие характерны для работы с определен­ным учебного предметом, третьи для воспроизведения лишь отдельных частных образцов.

Усвоению каждого фундаментального понятия при изу­чении того или иного учебного предмета соответствует определенная система учебных действий. Так, для полно­ценного усвоения грамматических понятий о строении слов и значении морфем младшие школьники должны: 1) из­менить исходное слово и получить его вариантные формы или родственные слова; 2) сравнить значение исходного слова и новых слов; 3) сопоставить формы исходного сло­ва и выделить морфемы; 4) установить функциональное зна­чение морфем данного слова и т.д. Если школьник по раз­ным причинам не овладеет всей системой этих учебных действий, он с большой вероятностью будет испытывать трудности при усвоении грамматики родного языка.

Обучение учебным действиям, необходимым для овла­дения тем или иным учебным предметом, происходит в процессе преподавания в соответствии с определенными принципами дидактики. И ответственность за полноцен­ное усвоение всей системы учебных действий каждым из учащихся ложится прежде всего на плечи учителя.

В школьной практике нередко приходится сталкиваться с недостаточным или нерациональным использованием таких учебных действий, которые являются общими для усвоения различных учебных предметов, т.е. с общими при­емами учебной работы школьников.

К числу наиболее распространенных относится прием заучивания учебного материала. Младшие школьники, как правило, используют прием буквального запоминания. Это во многом связано с особенностями учебного материала, который нередко действительно требует точного заучива­ния: многочисленные стихотворения, правила, таблица ум­ножения и пр. Поэтому для младшего школьника задание выучить материал зачастую означает запомнить дословно. К дословному воспроизведению побуждает ребенка и не­достаточно обширный словарный запас, ограничивающий возможности передать мысль своими словами, а также все еще большие резервы непосредственной памяти.

Однако по мере усложнения учебного материала на первое место выдвигается задача не запомнить буквально, а понять, выделить основную мысль, уловить последова­тельность и логику изложения и т.д. Это требует от ученика

377

новых приемов работы: умения произвести смысловую группировку материала, выделить опорные пункты, составить п л а н и т.п.

Этим приемам младших школьников необходимо спе­циально обучать, начиная со 2 3-го класса. Задачу эту це­лесообразно выполнять при тесном сотрудничестве учите­ля, психолога и родителей.

К сожалению, необходимый момент введения новых приемов учебной работы зачастую упускается, а сами уче­ники не всегда способны самостоятельно их обнаружить и использовать. Поэтому у многих младших школьников к концу обучения в начальной школе закрепляются неадек­ватные приемы и способы работы с учебным материалом. Последствия этого могут быть довольно печальными. По мере возрастания объема и сложности учебного материала усидчивость уже не может компенсировать неумение учить­ся. А это часто сказывается при переходе в среднюю шко­лу, когда резко возрастают учебные требования, увеличи­ваются число изучаемых дисциплин и их объем. В итоге у школьников, не владеющих рациональными приемами учебной работы, результаты резко снижаются.

Чтобы избежать столь неприятных последствий, необ­ходимо специально и целенаправленно обучать младших школьников приемам активной мыслительной обработ­ки запоминаемого материала (подробнее об этом в теме 5.2.Виды памяти).

Диагностика уровня сформированности у школьников учебных действий при решении учебных задач является одной из актуальных проблем дидактико-психологических исследований. Разрабатываемые на их основе материалы математического и лингвистического содержания могут быть использованы на соответствующих уроках не только в диагностических, но и в развивающих целях[[83]](#footnote-84).

3.5. Действие контроля

Для того чтобы установить правильность учебных дей­ствий, необходимо соотнести ход их выполнения и резуль­тат с заданным образцом, т.е. осуществить контроль.

378

Действию контроля в учебной деятельности принадле­жит особая роль, поскольку овладение этим действием «характеризует всю учебную деятельность как управляе­мый самим ребенком произвольный процесс»[[84]](#footnote-85).

Первоначально контроль за выполнением учебных дей­ствий производит учитель. Он расчленяет полученный ре­зультат на элементы, сопоставляет их с заданным образ­цом, указывает на возможные расхождения, соотносит выявленные расхождения с недостатками учебных действий. Постепенно по мере овладения контролем дети начинают самостоятельно соотносить результаты своих действий с заданным образцом, находить причины несоответствия и устранять их, изменяя учебные действия.

Сравнение результата с заданным образцом является ос­новным моментом действия контроля. Так, при разучива­нии стихотворения таким образцом выступает напечатан­ный в книге текст, при выписывании букв - пропись и т.д. Действию сравнения с образцом необходимо научить ребенка. Просто показать образец и сказать: «Смотри, делай так же и сравнивай» - нередко бывает недостаточно. Необходимо выделить в образце опорные точки, т.е. задать ориентиро­вочную основу действия[[85]](#footnote-86).

В этой связи К.В. Бардин приводит показательный при­мер неумения школьника правильно использовать задан­ный образец: выполняя задание по письму, ребенок сопо­ставлял с образцом только первую букву, вторую букву он «срисовывал» с им же самим написанной первой буквы, третью со второй и т.д., поэтому к концу строчки буква так искажалась, что ее трудно было узнать.

В овладении действием контроля большую помощь могут оказать ребенку родители. На первых этапах школьной жиз­ни первоклассника они нередко практически полностью бе­рут контроль за его домашней подготовкой к урокам на себя: проверяют у школьника тетради сдомашним заданием, за­ставляют отвечать устные уроки, собирают портфель, следят за соблюдением режима и пр. Учитель должен подсказать родителям, что основная их задача состоит в том, чтобы постепенно научить ребенка самостоятельно контролировать себя в учебных занятиях (а затем и не только в них).

379

3. 6. Оценка. Оценка и отметка

Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует их конечной цели. Оценка «сообщает» школьнику, решена или не решена им данная учебная задача[[86]](#footnote-87). Проблеме оценки учитель должен уделять особое внимание, так как оценка имеет существеннейшее значение для развития личности младшего школьника.

Оценка не тождественна отметке. Их различение явля­ется важным условием психологически грамотного построе­ния и организации учебной деятельности. Оценка - это про­цесс оценивания, осуществляемый человеком; отметка является результатом этого процесса, его условно-формаль­ным отражением в баллах[[87]](#footnote-88).

В школьной практике процесс оценивания обычно вы­ступает в форме развернутого суждения, в котором учи­тель обосновывает отметку, или в свернутой форме, как прямое выставление отметки.

Развернутые оценочные суждения могут иметь, напри­мер, следующее содержание: «Молодец, ты сегодня по­старался. Диктант написал очень хорошо: без единой ошиб­ки, аккуратно, без помарок, красивым почерком. И пра­вила грамматики знаешь, все задания выполнил верно. Ставлю тебе „пять".

«А у тебя, Петя, к сожалению, „двойка". Но не огорчай­ся. На этот раз ты сделал намного меньше ошибок, чем обычно. Сегодня ты свою „двойку" по-настоящему заслу­жил. Ты стал больше заниматься и стараешься, это очень заметно. Продолжай занятия. Я верю, у тебя все получится».

Таким образом, в оценочном суждении учитель снача­ла разъясняет положительные и отрицательные стороны ответа (работы) ученика, отмечает наличие или отсутствие продвижений, дает рекомендации, и только затем, как вывод из сказанного, называет отметку. В развернутой оцен­ке отмечаются не только продемонстрированные школь­ником знания, но также его усилия и старания, рацио­нальность приемов работы, мотивы учения и т.д. Указание на положительные стороны работы ребенка является обя­зательным компонентом такой оценки. Ведь всегда можно найти, за что похвалить ученика.

380

К сожалению, в практике обучения учитель чаше все­го ограничивает процесс оценивания «объявлением» от­метки, если же какое-либо суждение и высказывается иногда, то лишь как необязательное добавление к ней. Такой подход к оцениванию, безусловно, более прост для учителя, но сводит его работу «к приложению извес­тных немногих шаблонов и в значительной степени осво­бождает учителя от тонкой и довольно сложной умствен­ной работы, от вникания в индивидуальные особенности детей»[[88]](#footnote-89).

Зачастую ответ ребенка оказывается вообше никак не оцененным: «Ну, ладно, садись. Отвечать пойдет следую­щий». Нередко интонации, жесты педагога, выражение его лица, отношение к ответам других учеников позволяют строить некоторые предположения о том, доволен он от­ветом или нет. Но случается, что ученик лишен даже этой косвенной информации.

Б.Г. Ананьев писал по этому поводу: «Отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положитель­но стимулирующее, а депрессирующее, заставляющее че­ловека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действитель­ные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полупонятных ситуаций, поведения педагога и учеников... Неоценивание ведет к формированию неуве­ренности в собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и на их основе приводит к известному... осоз­нанию собственной малоценности»[[89]](#footnote-90).

В традиционной практике школьного обучения функ­ция оценивания полностью возложена на учителя: он про­веряет работу школьника, сравнивает ее с образцом, на­ходит ошибки, указывает на них, высказывает суждение о результатах учебной деятельности и т.д. Ученик же, как правило, освобожден от этого, и его собственная оценоч­ная активность не формируется.

Поэтому младшие школьники нередко затрудняются судить о том, почему учитель поставил ту или иную от­метку. В большинстве случаев дети этого возраста не видят связи между отметкой и собственными знаниями и умениями

381

Таким образом, если ребенок не участвует в оце­нивании результатов своей учебной деятельности, связь между отметкой и освоением содержания учебной деятель­ности остается для него закрытой. Отметка, лишенная сво­его основания (содержательной оценки), приобретает для ребенка самостоятельное, самодовлеющее значение. В млад­ших классах (особенно среди девочек) нередко наблюда­ется «коллекционирование» отметок: подсчитывается, сколько получено «пятерок», «четверок» и т.д.

Как говорилось выше, отметка становится для младших школьников важнейшим мотивом учебной деятельности. По существу, многие дети учатся ради отметок. Усиление мо-тивационной роли отметки происходит в ущерб развитию собственно познавательных мотивов. Это убедительно дока­зывает целый ряд экспериментов. Так, одной группе учени­ков было предложено в качестве игры самостоятельно вы­бирать и решать задания разной сложности. В другой группе выбор и решение аналогичных заданий проводился на от­метку. Оказалось, что дети, которым за решение ставили отметки, выбирали более легкие задания, кроме того, они испытывали более сильный страх перед неудачей[[90]](#footnote-91). Таким образом, отметка тормозит интеллектуальную активность и способствует развитию мотивации избегания. Становясь сильным фактором внешней мотивации, отметка вытесня­ет истинный познавательный интерес ребенка[[91]](#footnote-92).

Школьная отметка как мощный мотивационный фак­тор влияет не только на познавательную деятельность, стимулируя или затормаживая ее. Отметка глубоко зат­рагивает все сферы жизни ребенка. Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его само­оценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе. Для окружающих ребенка людей родителей, родственников, учителей, одно­классников очень существенно, «отличник» ребенок или, скажем, «троечник», при этом престиж первого не сопоставим со спокойным безразличием ко второму. Пси­хологический смысл и социальная сущность отметок: торжествующей «пятерки», обнадеживающей «четверки»,

382

привычной «тройки» и угнетающей «двойки» ярко пред­ставлены в работе Ш.А. Амонашвили[[92]](#footnote-93).

Подобная «фетишизация» отметок со стороны значи­мых для ребенка людей приводит к тому, что школьники очень скоро осознают влияние отметки на отношение к ним окружающих. Не всегда справляясь с трудностями учеб­ной жизни, дети уже в младших классах «получают первые „навыки" добывания, уничтожения и сотворения отмет­ки»[[93]](#footnote-94), прибегая порой к недозволенным приемам (списы­вание, самовольное исправление отметки на более высо­кую, обман и пр.).

Учитывая многообразные негативные последствия от­метки на становление учебной деятельности, психологи и педагоги предпринимают попытки выведения отметки из школьной практики. Яркий пример разработанная Ш.А. Амонашвили концепция обучения на содержатель­но-оценочной основе. Безотметочное обучение введено и в первых классах массовых школ. Одним из решающих ос­нований для этого послужили результаты психофизиоло­гических обследований первоклассников, согласно кото­рым низкие отметки являются сильным психотравмирующим фактором и резко снижают работоспособность детей в течение всего рабочего дня.

Однако отказ от отметок в начальной школе, решая одни проблемы, порождает другие. В начальных классах нередко приходится сталкиваться с тем, что дети выпра­шивают отметки за выполненные ими неучебные задания (психологические тесты, рисунки и пр.): «А что Вы мне поставите? Поставьте мне, пожалуйста, отметку». При этом они не всегда удовлетворяются содержательной оценкой сделанного. Потребность детей в обратной связи естественна и закономерна. Но отметка как единственная форма удов­летворения этой потребности может свидетельствовать о том, что содержательный способ оценивания детям не знаком.

Из сказанного следует, что обучение без отметок не отменяет содержательной оценки, без которой невозмож­но формирование полноценной учебной деятельности. Именно оценка дает ребенку понимание того, что он уже достиг, чем овладел, а что получается у него еще недоста-

383

точно хорошо, над чем еще надо работать, чему научить­ся. Безотметочное обучение в школе предъявляет высокие требования к способности учителя дать развернутую со­держательную оценку работе каждого ученика. Практика показывает, что этому умению должны обучаться даже опытные педагоги, вырабатывая у себя установку на виде­ние индивидуальных возможностей и способностей детей.

Оценка как необходимый компонент самостоятельной учебной деятельности формируется у ребенка постепен­но, в процессе усвоения образцов учебных действий и последовательного перехода действия оценивания от учи­теля к учащимся. Формирование у младших школьников оценки, умения анализировать содержание собственных действий и их основания с точки зрения их соответствия требуемому результату (наряду с контролем) являются важ­ным условием развития рефлексии.

3.7. Формирование у ребенка позиции учащегося

Как уже отмечалось, учебную деятельность младших школьников можно рассматривать как деятельность по са­моразвитию, самосовершенствованию. Чтобы стать тако­вой для школьника, учебная деятельность должна быть освоена им в полной мере, со стороны всех своих компо­нентов: ученик должен быть ориентирован (с помощью педагога) на нахождение общего способа решения пред­лагаемых ему задач (выделение учебной задачи), хорошо владеть соответствующей системой действий, позволяю­щих решать эти задачи (учебные действия), уметь само­стоятельно контролировать процесс своей учебной рабо­ты (контроль) и адекватно оценивать качество ее выпол­нения (оценка).

Важнейшее значение для полноценного овладения учеб­ной деятельностью приобретает характер учебной мотива­ции. Наиболее адекватными мотивами, побуждающими та­кую деятельность, должны быть мотивы собственного рос­та, собственного самосовершенствования'. В этом случае учение, получение новых знаний и умений приобретает для ученика глубокий личный смысл, поскольку становится деятельностью, в ходе которой ученик совершенствует са­мого себя: «Хочу учиться, чтобы узнать то, что я еще не знаю»... Формирование такой учебной мотивации, которая

384

соответствует содержанию обучения и придает смысл уче­нию каждого ребенка, является одной из важнейших задач обучения в начальной школе.

Критерием нового уровня развития учебной мотивации младшего школьника может служить возникновение пози­ции учащегося.

Ребенок выстраивает позицию учащегося, когда пере­стает функционировать в учебной ситуации как «школяр», т.е. «знающий, как надо делать» (делать надо так, как ска­зала учительница). Это значит, что при встрече с задачей нового типа ребенок прекращает действовать по старым, непригодным образцам и начинает поиск новых спосо­бов действий и (или) начинает строить новые отноше­ния со взрослыми и (или) с другими учащимися, вместе с которыми он сможет найти недостающие способы дей­ствия. Основным психологическим механизмом такого по­ведения является индивидуальная способность ребенка ус­танавливать границы собственных возможностей, отде­лять то, что он знает и умеет, от того, чего не знает и не умеет. «Итог начального образования это ребенок, уча­щий себя с помощью взрослого, учащийся. Учащийся (в отличие от обучаемого), встречаясь с задачей, способен ответить себе на два вопроса: а) „Я могу или не могу решить эту задачу?"; б) „Чего мне недостает для ее ре­шения?" Определив, чего именно он не знает, учащийся 9-10 лет умеет обратиться к учителю не с жалобой „А у меня не получается!..", а с конкретным запросом на со­вершенно определенную информацию или способ дей­ствия»[[94]](#footnote-95).

В практике начальной школы проявление позиции уча­щегося обнаруживается не часто. Даже в условиях специ­ально организованного развивающего обучения, направ­ленного на формирование у младших школьников полно­ценной учебной деятельности, она возникает далеко не у всех детей. И все-таки это именно тот новый тип отноше­ний младшего школьника к учению, который делает его истинным субъектом учебной деятельности, так как толь­ко позиция учащегося превращает приобретение знаний во внутренне мотивированный, увлекательный и радост­ный процесс.

385

Вопросы и задания

1. В чем состоит специфика учебной деятельности?
2. Что вы знаете о мотивах учения младших школьников?
3. Что значит «научить ребенка учиться»?
4. Чем отличается позиция «школяра» от позиции учащего­ся?
5. Составьте психолого-педагогический портрет школьника, еще не ставшего в полной мере учащимся, и школьника, уже освоившего умение учиться. Встречались ли в вашей практике дети с выраженной позицией учащегося?

Тем а 4

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Специфика мышления в младшем школьном возрасте.

Овладение основными мыслительными действиями.

Становление внутреннего плана действий.

Развитие рефлексии.

4.1. Специфика мышления в младшем школьном

возрасте

К началу младшего школьного возраста психическое раз­витие ребенка достигает достаточно высокого уровня. Все психические процессы: восприятие, память, мышление, воображение, речь уже прошли достаточно долгий путь развития. И поэтому ребенок 6-7 лет уже многое может: он хорошо ориентируется в окружающем мире и уже немало знает о нем, легко запоминает информацию разнообраз­ного содержания, многочисленные стихи и сказки, умеет отгадывать загадки, решать задачи, условия которых даны в наглядном плане, может придумывать небольшие исто­рии, достаточно связно высказывать свое мнение о раз­личных событиях, умеет и любит рисовать, лепить, кон­струировать, порой совсем неплохо обращается с компь­ютером и т.д.

Напомним, что различные познавательные процессы, обеспечивающие многообразные виды деятельности ребен­ка, функционируют не изолированно друг от друга, а пред­ставляют сложную систему, каждый из них связан со все­ми

386

остальными. Эта связь не остается неизменной на про­тяжении детства: в разные периоды ведущее значение для общего психического развития приобретает какой-либо один из процессов. Так, в раннем детстве основное значе­ние имеет развитие восприятия, в дошкольном возрасте памяти.

Какая же сторона умственного развития обеспечивает дальнейшее совершенствование психики ребенка в млад­шем школьном возрасте?

Психологические исследования показывают, что в этот период главное значение приобретает дальнейшее разви­тие мышления. Именно оно благодаря включению ребенка в учебную деятельность, направленную на овладение сис­темой научных понятий, поднимается на более высокую ступень и тем самым влечет за собой коренную перестрой­ку всех остальных психических процессов, в первую оче­редь восприятия и памяти.

С началом систематического школьного обучения мыш­ление выдвигается в центр психического развития ребен­ка (Л.С. Выготский) и становится определяющим в систе­ме других психических функций, которые под его влияни­ем интеллектуализируются, приобретают осознанный и произвольный характер.

Мышление ребенка младшего школьного возраста на­ходится на переломном этапе развития. В этот период со­вершается переход от мышления наглядно-образного, яв­ляющегося основным для данного возраста, к словесно- логическому, понятийному мышлению.

Напомним, что наглядно-образное мышление дает воз­можность решать задачи в непосредственно данном, на­глядном поле или в плане представлений, сохранившихся в памяти. В этом случае человек представляет себе реаль­ную ситуацию и действует в ней в своем воображении, действует не с реальными предметами (как это происхо­дит в ситуации наглядно-действенного мышления), а с их образами.

Дальнейший путь развития мышления заключается в переходе к словесно-логическому мышлению, основу ко­торого составляет оперирование понятиями. Переход к этой новой форме мышления связан с изменением содержания мышления: теперь это уже не конкретные представления, имеющие наглядную основу и отражающие внешние при­знаки предметов, а понятия, отражающие наиболее суще­ственные свойства предметов и явлений и соотношения

387

между ними. Это новое содержание мышления в младшем школьном возрасте задается содержанием ведущей деятель­ности учебной.

Словесно-логическое, понятийное мышление форми­руется постепенно на протяжении младшего школьного возраста. В начале данного возрастного периода доминиру­ющим является наглядно-образное мышление.

В этом отношении наиболее показательно мышление первоклассников. Оно действительно преимущественно конкретно, опирается на наглядные образы и представ­ления. Как правило, ребенок начинает понимать общие положения лишь тогда, когда они конкретизируются с помощью частных примеров. Содержание понятий и обоб­щений определяется в основном наглядно воспринимае­мыми признаками предметов. Мышление первоклассни­ка тесно связано с его личным опытом и потому в пред­метах и явлениях он чаще всего выделяет те стороны, которые говорят об их применении, действии с ними.

Сказанное не означает, что ребенок 6-7 лет не может мыслить логически: он способен сопоставлять отдельные факты, делать простейшие выводы и пр. Однако основной формой мышления детей этого возраста является мышле­ние, опирающееся на наглядность.

Мышление ребенка в начале младшего школьного воз­раста имеет своеобразный характер. В силу отсутствия сис­тематических знаний, недостаточного развития понятий оно оказывается в плену у восприятия, ребенок попадает в зависимость от того, что видит.

Ж. Пиаже, изучавший стадии развития детского мыш­ления, установил, что мышление ребенка 6-7 лет характе­ризуется двумя основными особенностями: во-первых, несформированностью представлений о постоянстве ос­новных свойств вещей - непонимание принципа сохранения; во-вторых, неспособностью учесть сразу несколько при­знаков предмета и сопоставить их измененияцентрация: дети склонны обращать внимание только на одну, наибо­лее очевидную для них характеристику объекта, игнори­руя остальные. Феномен центрации определяет неспособ­ность ребенка учесть точку зрения других людей; его соб­ственный взгляд на мир представляется ему единственно верным (детский эгоцентризм).

Эти особенности мышления детей наглядно демонст­рируют классические опыты Ж. Пиаже с использованием задач на сохранение.

388

Например, ребенку показывают два одинаковых стака­на (рис. 13), в каждый из которых налито одинаковое ко­личество жидкости. После того, как ребенок понял, что жидкость разлита поровну, экспериментатор переливает содержимое одного стакана в другой - более высокий и узкий. Естественно, уровень жидкости в узком стакане по­вышается. Затем ребенка спрашивают, в каком стакане жид­кости больше. Дети, еще не владеющие принципом сохра­нения, обычно указывают на тот, в котором уровень жид­кости выше. Дети, понимающие данный принцип и спо­собные учесть соотношение ширины и высоты сосуда, отвечают, что количество жидкости осталось прежним.

СОХРАНЕНИЕ ЖИДКОСТИ



Ребенку показывают два Экспериментатор

одинаковых стакана с рае- переливает жидкость из

ными уровнями жидкости одного стакана в другой,

более высокий и узкий

СОХРАНЕНИЕ ВЕЩЕСТВА



Ребенку показывают два Экспериментатор меняет

одинаковых шара из пластилина форму одного из шаров

СОХРАНЕНИЕ КОЛИЧЕСТВА

ооооо ооооо

ооооо ооооо

Ребенку показывают два ряда Экспериментатор раздвигает

пуговиц пуговицы в одном из рядов

Рис. 13. Три типа задач на сохранение для исследования мышления ребенка на стадии конкретных операций (см.: Развитие личности ребенка. — М., 1987)

389

Еще один опыт. Перед ребенком выкладывают два со­вершенно одинаковых шарика. Он устанавливает, что эти шарики равны по количеству содержащегося в них веще­ства пластилина. После этого экспериментатор на глазах у ребенка меняет форму одного из шаров, раскатывая его в лепешку или колбаску. Если после этого спросить, где пластилина больше, ребенок может ответить, что в ле­пешке или колбаске.

В другом опыте перед ребенком выкладывают два ряда пуговиц, один под другим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого. После воп­роса о том, в каком ряду пуговиц больше, ребенок отве­чает, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Затем пуговицы одного ряда на глазах у ребенка раздвига­ют, увеличивая расстояние между ними. Если вопрос по­вторить, ребенок укажет на более длинный ряд, посчи­тав, что теперь в нем пуговиц больше.

Дети, не справляющиеся с задачами на сохранение, находятся, по мнению Ж. Пиаже, на дооперациональной стадии мышления. Верное решение этих задач свидетель­ствует о том, что мышление ребенка соответствует стадии конкретных операций. Именно этот тип мышления харак­терен для детей младшего школьного возраста. Главная характеристика этой стадии способность использовать ло­гические правила и принципы применительно к конкретному, наглядному материалу. На этой стадии дети способны осу­ществлять операции, обратные выполненным, т.е. владе­ют принципом сохранения. Они понимают, что, если, на­пример, перелить жидкость обратно в другой стакан, ее уровень останется прежним; если из пластилиновой ле­пешки вновь скатать шарик, его масса не изменится.

Кроме того, на этой стадии дети приходят к понима­нию двух важнейших логических принципов:

1. Принцип эквивалентности, согласно которому:

если А=В1 а В=С, то А=С.

1. Объекты имеют несколько измеряемых характерис­тик, например вес и размер, которые могут находиться в различных соотношениях: камешек маленький и легкий, воздушный шар большой, но все равно легкий, а автомо­биль большой и тяжелый.

На стадии дооперационального мышления дети учиты­вают только одну, наиболее очевидную и бросающуюся в

390

глаза характеристику объекта, например, обращают вни­мание только на высоту сосуда, игнорируя его ширину. Именно потому, что они не в состоянии удержать сразу две характеристики объекта и соотнести их между собой, дети оказываются не способны справиться с задачами на сохранение.

Овладение принципом сохранения как раз и происхо­дит в возрасте примерно 6 7 лет. Одни дети усваивают его раньше, другие позже. Большое значение имеет при этом опыт практических действий самого ребенка, а также спе­циальное развивающее обучение, предполагающее исполь­зование различных мерок и вспомогательных средств для оценки величин1.

Мышление на стадии конкретных операций характери­зуется также способностью ранжировать объекты по како­му-либо признаку (величине, весу и т.д.), классифициро­вать их.

Когда у ребенка складывается система операций и он овладевает обобщенным принципом сохранения (в отно­шении дискретных величин, количества жидкости, коли­чества вещества, веса, объема), он готов к тому, чтобы у него сформировались полноценные научные понятия.

Современные психологические исследования показы­вают, что феномены Пиаже, свидетельствующие о не-сформированности умственных операций, начинают ис­чезать примерно к 8 годам. Однако некоторые из них, на­пример связанные с пониманием сохранения веса, объема, могут сохраняться до 10-11 лет.

По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний, школьник постепенно приобща­ется к системе научных понятий, его умственные опера­ции становятся менее связанными с конкретной практи­ческой деятельностью или наглядной опорой. На базе это­го у школьников формируются основы понятийного или теоретического мышления. Напомним, что такое мышле­ние позволяет решать задачи и делать выводы, ориентиру­ясь не на наглядные признаки объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. В ходе обучения дети овладевают приемами мыслительной деятельности, при­обретают способность действовать «в уме» и анализиро­вать процесс собственных рассуждений.

Новые формы мышления, возникающие в младшем школьном возрасте, становятся опорой для дальнейшего

391

совершенствования и развития остальных психических процессов: восприятия, памяти, речи.

С развитием мышления связано возникновение таких новообразований младшего школьного возраста, как ана­лиз, внутренний план действий, рефлексия.

4.2. Овладение основными мыслительными действиями

Напомним, что анализ как мыслительное действие пред­полагает разложение целого на части, выделение путем срав­нения общего и частного, различение существенного и не­существенного в предметах и явлениях.

Овладение анализом начинается с умения ребенка вы­делять в предметах и явлениях различные свойства и призна­ки. Как известно, любой предмет можно рассматривать с разных точек зрения. В зависимости от этого на первый план выступают та или иная черта, свойство предмета. Уме­ние выделять свойства дается младшим школьникам с боль­шим трудом. И это понятно, ведь конкретное мышление ребенка должно проделывать сложную работу абстрагиро­вания свойства от предмета. Как правило, из бесконечно­го множества свойств какого-либо предмета первоклас­сники могут выделить всего лишь два-три. По мере развития детей, расширения их кругозора и знакомства с различ­ными аспектами действительности такая способность, бе­зусловно, совершенствуется. Однако это не исключает не­обходимости специально учить младших школьников видеть в предметах и явлениях разные их стороны, выделять мно­жество свойств.

Для развития этого умения необходимо показать детям прием сравнения данного предмета с дру­гими, обладающими иными свойствами. С этой целью следует подобрать для сопоставления различные предметы и последовательно сравнивать с ними исходный. Вот как описывает возможный вариант такой процедуры Н.Ф. Та­лызина: «Можно использовать, например, такой набор предметов: несколько кубиков разного цвета и размера, сделанных из различного материала, кусок поролона, бле­стящий шар (елочное украшение), яблоко, тяжелую гирь­ку, прозрачное стекло.

Вначале ученикам показывают маленький пластмассо­вый кубик синего цвета. На доске и в тетрадях записывает­ся слово „кубик". Учитель спрашивает, что можно сказать про этот кубик, какой он. Под словом „кубик" вначале

392

записывают свойства, которые называют ученики: синий, пластмассовый. Если учащиеся больше не видят свойств кубика, его последовательно сравнивают с яблоком, стек­лом, поролоном и другими предметами. Это позволяет уче­никам выделить форму кубика, его размер, одноцветность, несъедобность, твердость, непрозрачность и ряд других свойств, которые также записываются под словом „кубик". В конце беседы учитель говорит, что все выписанное о кубике называется его свойствами. Свойства зачитываются. Учитель отмечает, что это только часть всех свойств куби­ка. Если сравнивать кубик с другими предметами, то легко открыть в нем множество других свойств. При этом учи­тель подчеркивает, что свойства предмета легче выделять при сравнении его с другими.

Выделить свойства у одного предмета недостаточно. Надо поработать с несколькими предметами, причем мало похо­жими. Делать это лучше не сразу, не на одном уроке, а постепенно... Для осознания приема и прочного его усвое­ния ученики должны не только выделять свойства, сравни­вая предметы друг с другом, но и называть их, записывать.

Как только ученики научатся легко и быстро выделять свойства в предметах путем сравнения с другими предме­тами, надо предметы постепенно убирать и заставлять де­тей выделять свойства уже без сравнения с наблюдаемыми предметами. Вначале дети все равно прибегают к сравне­нию, но теперь уже с представляемыми, а не видимыми предметами. В дальнейшем они будут как бы непосредствен­но, без всякого сравнения, видеть в предмете множество свойств. Это говорит о том, что прием усвоен»[[95]](#footnote-96).

Для развития у детей умения выделять различные свой­ства полезно отыскивать причины тех или иных явлений («Почему утка плавает, а курица нет?»), разбирать посло­вицы и поговорки («Почему говорят „Как с гуся вода", „Не все то золото, что блестит", „Как об стенку горох"?»), отгадывать загадки («Что тяжелее: килограмм железа или килограмм пуха?»). Такие вопросы побуждают ребенка об­ращать внимание на хорошо знакомые предметы и явле­ния, заставляют задуматься над такими их свойствами, которые раньше казались само собой разумеющимися.

Параллельно с овладением приемом выделения свойств путем сравнения различных предметов (явлений) необходимо

393

вводить понятие общих и отличительных (частных), существенных и несущественных признаков.

Неумение выделять общее и существенное может серь­езно затруднить процесс обучения. В этом случае типичны­ми для ребенка становятся проблемы с обобщением учеб­ного материала: подведение математической задачи под уже известный класс, выделение корня в родственных словах, краткий (выделение только главного) пересказ текста, де­ление его на части, выбор заглавия для отрывка и т.п.

Умение выделять существенное способствует формиро­ванию другого умения - отвлекаться от несущественных деталей. Это действие дается младшим школьникам с не меньшим трудом, чем выделение существенного. В этой связи занимательный пример приводят B.C. Ротенберг и С.М. Бон-даренко: «Попробуйте задать своим знакомым школьникам старинную шуточную задачку: „Фунт муки стоит двенад­цать копеек. Сколько стоят две пятикопеечные булки?" По­наблюдайте, как они будут ее решать: будут ли они делить, умножать или делать что-нибудь иное, в большинстве слу­чаев они будут начинать со стоимости фунта муки. Неуме­ние отбросить что-то относящееся „не сюда", одна из наи­более трудных для школьника умственных операций»[[96]](#footnote-97).

Не менее показателен в этом плане пример, приведен­ный А.И. Липкиной, который демонстрирует, насколько трудно для младших школьников, только овладевающих способностью управлять своей умственной деятельностью, вычленить и отбросить часть содержания из заданного це­лого. Младшим школьникам (1 4 классы) было дано за­дание воспроизвести рассказ Мельникова-Печерского «Лес­ной пожар», но при этом не упоминать о путниках, став­ших свидетелями пожара. Никто из первоклассников с этой задачей справиться не смог. Большинству второклассни­ков это все-таки удалось, но потребовало значительного напряжения и борьбы с постоянным желанием включить путников в свой рассказ. Вот фрагмент одного из таких пересказов: «... Так... о путниках нельзя говорить, а о жи­вотных можно? Белки, волки, медведи убегали от пожара. О путниках не надо... Что еще там было? Стадо лосей бе­жало (пауза). Хочется сказать о путниках...» И только школь­ники 3-4 классов могли четко удержать задачу и преодо­леть потребность рассказывать все подряд.

394

Приемы логического анализа необходимы учащимся уже в 1 классе, без овладения ими не происходит полноцен­ного усвоения учебного материала. Однако исследования показывают, что к концу первого года обучения лишь не­значительный процент первоклассников владеет приема­ми сравнения, подведения под понятие, выведения след­ствия и т.п. Немало школьников не осваивают их и к стар­шим классам.

Эти неутешительные данные показывают, что именно в младшем школьном возрасте необходимо проводить целе­направленную работу по обучению детей основным приемам мыслительной деятельности. Помощь в этом могут оказать разнообразные психолого-педагогические материалы[[97]](#footnote-98).

4.3. Становление внутреннего плана действий

Каждое психическое действие проходит в своем разви­тии ряд этапов. Начинается этот путь с внешнего, практи­ческого действия с материальными предметами, затем реальный предмет заменяется его изображением, схемой, после этого следует этап выполнения первоначального действия в плане «громкой речи», затем становится доста­точным проговаривание этого действия «про себя» и, на­конец, на заключительном этапе действие полностью ус­ваивается и, преобразуясь качественно (свертывается, со­вершается мгновенно и т.д.), становится умственным действием, т.е. действием «вуме»[[98]](#footnote-99).

Такую последовательность в своем развитии проходят все умственные действия (счет, чтение, выполнение арифме­тических операций и т.д.). Наиболее наглядный пример обучение счету: 1) ребенок учится пересчитывать и склады­вать реальные предметы; 2) учится проделывать то же самое с изображениями предметов (например, считает нарисо­ванные кружочки); 3) может дать правильный ответ, уже не пересчитывая пальцем каждый кружок, а совершая аналогичное

395

действие в плане восприятия, лишь переводя взор, но по-прежнему сопровождая счет громким проговарива-нием; 4) действие проговаривается шепотом и, наконец, 5) действие окончательно переходит в умственный план, ребенок становится способен к устному счету.

Примечательно, что устный счет на уроках математики один из немногих приемов, применяемых в массовой школе для формирования внутреннего плана действий. В основном же это умение складывается стихийно. Довольно часто мож­но наблюдать первоклассников в конце учебного года и даже учащихся 2 3 классов, которые во время устного счета пе­ресчитывают под партой пальцы на своих руках, причем де­лают это виртуозно, обгоняя с ответом детей, действитель­но считающих в уме.

У таких школьников действие счета во внутреннем плане не отработано, поэтому с ними необходимо проводить специальные занятия по формированию этого умения.

Развитие внутреннего плана действий обеспечивает спо­собность ориентироваться в условии задачи, выделять в нем наиболее существенное, планировать ход решения, предус­матривать и оценивать возможные варианты и т.д. «Чем боль­ше „шагов" своих действий может предусмотреть ребенок и чем тщательнее он может сопоставить их разные варианты, тем более успешно он будет контролировать фактическое решение задачи. Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности, а также ряд других ее особенностей (например, требование словесного отчета, оценка) созда­ют благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане»1.

Развитию внутреннего плана действий у младших школь­ников способствуют также различные игры (особенно шах­маты, «пятнашки» и др.) и упражнения [см., например, Заика Е.В. (1994), Зак А.З. (1982) и др.].

4.4. Развитие рефлексии

Характеризуя особенности мышления ребенка в «пер­вом школьном возрасте», т.е. младшего школьника, JI.C. Выготский отмечал, что ребенок «еще недостаточно осознает собственные мыслительные операции и поэтому

396

не может в полной мере овладеть ими. Он еще мало спосо­бен к внутреннему наблюдению, к интроспекции... Только под давлением спора и возражений ребенок начинает пы­таться оправдать свою мысль в глазах других и начинает наблюдать собственное мышление, т.е. искать и различать с помощью интроспекции мотивы, которые его ведут, и направление, которому он следует. Стараясь подтвердить свою мысль в глазах других, он начинает подтверждать ее и для самого себя»[[99]](#footnote-100).

Таким образом, младший школьник только начинает овладевать рефлексией, т.е. способностью оценивать соб­ственные действия, умением анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности.

Способность к рефлексии формируется и развивается у детей при выполнении действий контроля и оценки. Напом­ним, что именно эти действия являются важнейшими ком­понентами учебной деятельности. Осознание ребенком смысла и содержания собственных действий становится возможным только тогда, когда он умеет самостоятельно рассказать о своем действии, подробно объяснить, что и для чего он де­лает. Ведь хорошо известно: когда человек объясняет что-то другому, он сам начинает лучше понимать то, что объясняет.поэтому на первых порах обучения любому действию (мате­матическому, грамматическому и др.) необходимо требо­вать от ребенка не только самостоятельного и правильного выполнения этого действия, но и развернутого словесного разъяснения всех совершаемых операций.

Для этого в процессе действий ребенку следует задавать вопросы о том, что он делает, почему делает именно так, а не иначе, почему его действие правильно, и т.д. Ребенка нужно просить сделать и рассказать так, чтобы «всем было понятно». Подобные вопросы рекомендуется задавать ре­бенку не только в тех случаях, когда он допустил ошибку, а постоянно, приучая его подробно разъяснять и обосновывать свои действия.

Возможно также использование коллективной мыслитель­ной деятельности, когда анализ решения задачи дети прово­дят в паре, при этом один из учеников выполняет роль кон­тролера, требующего объяснить каждый шаг решения.

Рассмотренные выше новообразования (анализ, внут­ренний план действий и рефлексия) формируются у младших

397

школьников в процессе учебной деятельности. В усло­виях специально организованного развивающего обучения, основу которого составляет осуществление детьми полно­ценной развернутой учебной деятельности, ведущей к формированию теоретического мышления, эти новообра­зования будут складываться раньше, чем в условиях тра­диционного обучения[[100]](#footnote-101). Это, безусловно, создает более ши­рокие возможности для психического развития и исполь­зования умственного потенциала младших школьников.

При традиционном обучении эти новообразования скла­дываются в основном стихийно и у многих детей не дос­тигают необходимого уровня развития к концу младшего школьного возраста. Поэтому в условиях традиционной массовой школы развивающая работа в этом направлении, проводимая при обязательном сотрудничестве учителя с психологом и родителями, будет особенно полезной.

Направляя усилия на развитие мышления детей, следу­ет ориентироваться на их индивидуальные особенности (склад ума, темп мыслительной деятельности, обучаемость и пр.). Кроме того, нельзя забывать и о качественном свое­образии мышления ребенка в младшем школьном возрасте. Так, установлено, что примерно до 10 лет у детей активи­зируется преимущественно правое полушарие и первая сиг­нальная система, поэтому подавляющее большинство млад­ших школьников относятся не к мыслительному, а к худо­жественному типу. Это означает, что «физиологически млад­шие школьники по сути, поголовно все! „художники"[[101]](#footnote-102). По­этому целенаправленное развитие теоретического мышле­ния детей следует сочетать с не менее целенаправленным совершенствованием мышления образного. «Ум человека, у которого в детские годы не сформировалось должным об­разом непосредственное восприятие окружающего и нагляд­но-образное мышление, может получить впоследствии од­ностороннее развитие, приобрести чрезмерно отвлеченный, оторванный от конкретной действительности характер»[[102]](#footnote-103).

В этой связи специальное внимание учителей, а также школьных психологов должно быть непременно направле­но и на развитие воображения учащихся[[103]](#footnote-104).

398

Вопросы и задания

1. Каковы основные особенности мышления детей младшего школьного возраста?
2. В чем заключаются возможности и ограничения мыслитель­ной деятельности младших школьников?
3. Каковы основные пути развития мышления учащихся в начальной школе?

Тема 5

ВОСПРИЯТИЕ, ПАМЯТЬ, ВНИМАНИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Развитие восприятия.

Развитие памяти.

Развитие внимания.

5.1. Развитие восприятия

Способность ребенка успешно включиться в процесс школьного обучения во многом зависит от уровня разви­тия его восприятия, или сенсорного развития.

Восприятие является основой познавательной деятель­ности, поэтому нормальное умственное развитие ребенка невозможно без опоры на полноценное восприятие.

Как правило, дети, поступающие в школу, обладают достаточным уровнем сенсорной культуры[[104]](#footnote-105). У них имеют­ся довольно полные представления о сенсорных эталонах. Сенсорные эталоны это созданные человеческой культу­рой общепринятые образцы внешних свойств предметов. Гак, для зрительного восприятия выработаны сенсорные эталоны цвета хроматические цвета 7 основных цветов спектра и их оттенки; ахроматические цвета бе­лый, серый, черный; эталоны формы - геометричес­кие фигуры; эталоны величины метрическая сис­тема мер. В области слухового восприятия эталонами явля­ются звуковысотные отношения, фонемы родного языка. Соответствующие эталоны существуют во вкусовом, обо­нятельном восприятии.

К концу дошкольного возраста ребенок может пользо­ваться сенсорными эталонами как своеобразными единицами

399

измерения, мерками при оценке различных свойств окружающих предметов. Он различает цвета, формы, ве­личину предметов, их расположение в пространстве; мо­жет правильно назвать цвета и формы предметов, верно соотнести их по величине; умеет изобразить основные формы, раскрасить изображение в заданный цвет.

Развитое восприятие имеет принципиальное значение дня усвоения школьных дисциплин. Так, формирование эле­ментарных математических представлений предполагает зна­ние геометрических форм, умение сравнивать по величине. Для усвоения грамоты (первоначальных навыков письма и чтения) огромную роль играет фонематический слух, по­зволяющий дифференцировать звуки родной речи, а также способность к точному зрительному восприятию начерта­ний букв. Например, встречающаяся иногда у детей замена букв или цифр, похожих по написанию (и н, 9 и 6 и др.), может быть обусловлена недостатками в развитии зритель­ного восприятия. Уроки природоведения, рисования, тру­да, физкультуры также требуют развитого восприятия.

Психологические исследования показывают, что к на­чалу младшего школьного возраста восприятие детей, не­смотря на его большие возможности, еще очень несовер­шенно. Это связано с тем, что примерно до 7 лет воспри­ятие ребенка носит глобальный характер: в сложной фигуре ребенок воспринимает только впечатление целого, без анализа частей, без синтеза их отношений. По словам Ж.Пи­аже, ребенок хочет увидеть сразу все.

Слабаядифференцированность восприятия в начале младшего школьного возраста проявляется и в том, что дети, так же как и в дошкольном возрасте, выделяют при рассматривании предметов наиболее яркие, бросающиеся в глаза свойства. Напомним, что описанные ранее фено­мены Ж. Пиаже обусловлены доминированием в восприя­тии отдельных признаков, без учета и соотнесения их с остальными.

Совершенствование детского восприятия происходит по пути развития перцептивной активности ребенка. Перцеп­тивная активность предполагает целенаправленное, сис­тематическое исследование воспринимаемого предмета с целью выделения и анализа наиболее существенных его признаков и построения на этой основе целостного обра­за. Так, при зрительном восприятии предмета или его изоб­ражения глаз совершает многочисленные обследующие движения вдоль контура рассматриваемой фигуры с фиксацией

400

наиболее примечательных, важных для ее опозна­ния частей.

Исследования показывают, что перцептивные действия развиваются с возрастом: в частности, дети 9 10 лет луч­ше исследуют фигуры, устанавливают связи между частя­ми изображения и в целом производят рассматривание более точно и адекватно, чем дети 5 6 лет[[105]](#footnote-106).

Более высокая целенаправленность, управляемость вос­приятия в младшем школьном возрасте обусловлена тем, что под влиянием развивающегося мышления «восприятие становится думающим». Именно это позволяет ребенку ус­пешно анализировать различные свойства предметов и со­поставлять их друг с другом (анализирующее восприятие).

Для того чтобы младшие школьники более точно ана­лизировали качества воспринимаемых объектов, их необ­ходимо специально обучать наблюдению. Как отмечает Л.Ф. Обухова, «молодые учителя часто недооценивают те трудности, которые испытывает ребенок при восприятии нового объекта. Нужно учить детей рассматривать объект, нужно руководить восприятием. Для этого у ребенка необ­ходимо создавать предварительное представление, пред­варительный поисковый образ для того, чтобы ребенок смог увидеть то, что нужно. Примеры этого просты, они вырабатываются тысячелетиями: необходимо указкой вес­ти взор ребенка за собой. Мало иметь наглядный матери­ал, нужно научить его видеть»[[106]](#footnote-107).

При соответствующем обучении к концу младшего школьного возраста появляется синтезирующее восприя­тие, позволяющее (с опорой на интеллект) устанавливать связи между элементами воспринимаемого. На этом этапе развития восприятия ребенок способен не только дать точ­ное, целостное описание изображения (например, кар­тинки), но и дополнить его объяснением изображенного события или явления.

Проблема управления восприятием в младшем школь­ном возрасте непосредственно связана с вопросом о на­глядности в обучении. Принцип наглядности является од­ним из основных в начальной школе. В целом он адекватен особенностям психического развития младших школьни­ков, мышление которых, особенно на первых этапах обу­чения, имеет преимущественно наглядно-образный характер

401

и опирается на восприятие конкретных признаков пред­метов.

Однако парадокс заключается в том, что наглядность учебного материала может не только помогать, но и пре­пятствовать процессу усвоения знаний, затруднять возмож­ность выделения учебной задачи, овладения мыслитель­ными действиями.

Можно выделить по меньшей мере две функции на­глядного материала в учебном процессе:

1. обогащать впечатления учащихся, расширять их чув­ственный опыт, делать более живыми, конкретными, кра­сочными и точными представления о недостаточно извест­ном круге явлений (демонстрация фотографий и кинофиль­мов о живой природе, исторических событиях и т.п.);
2. решать конкретную педагогическую задачу (при обу­чении счету, на уроках русского языка и т.п.).

Именно во втором случае существует вероятность того, что наглядный материал не будет выступать для учащихся опорой, средством для совершения необходимых умствен­ных действий, а станет восприниматься ими непосредствен­но как самостоятельный предмет восприятия и умствен­ной активности.

Это хорошо иллюстрирует пример, приведенный А.Н. Ле­онтьевым. Для урока математики учитель тщательно подго­товил таблицы, которые должны были служить пособием при изучении в 1 классе чисел и операций с количества­ми в пределах десятка. Таблицы эти отличались не принци­пом построения, а тщательностью выполнения и харак­тером изображенных на них предметов. Так, на одной таб­лице были изображены танки и зенитные пушки, что, по замыслу преподавателя, делало данное пособие интерес­ным, легко привлекающим внимание учащихся, макси­мально конкретным и жизненным (дело происходило в годы Великой Отечественной войны).

Тем не менее с психологической точки зрения это за­мечательно выполненное пособие оказалось не вполне гра­мотным, так как не могло обеспечить решение той педа­гогической задачи, которую ставил учитель - обучить де­тей счету. Ярко раскрашенные, «почти как настоящие» танки интересовали детей куда больше, чем счетные опе­рации. Счет требует абстрактного действия, отвлечения от предметного содержания, а это тем труднее, чем оно бо­гаче. Как отмечал А.Н.Леонтьев, «считать неинтересные карандаши ребенку психологически легче, чем считать ин­тересные

402

танки. Когда ребенок отвлечен от формального количественного признака другими, содержательными при­знаками тех же предметов, то овладеть его активностью даже труднее, чем в том случае, когда он отвлечен чем- нибудь посторонним, когда он, например, просто смот­рит в окно, здесь можно потребовать, чтобы он смотрел на доску; в первом же случае все его внимание сосредото­чено на пособии, но в его сознании не количества, не соотношения их, а военные образы; будучи внешне обра­щен к тому же, что и учитель, внутренне он идет, однако, не за ним, а за предметным содержанием, изображенным на таблице»'.

Таким образом, при использовании наглядного мате­риала необходимо соотносить его содержание и форму пре­зентации с конкретной педагогической задачей.

5.2. Развитие памяти

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изме­нения, обусловленные качественными преобразованиями мышления. Суть этих изменений состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной. «Память в этом возрасте становится мыслящей»[[107]](#footnote-108).

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективно­сти, высокий уровень которой необходим при выполне­нии различныхмнемических задач (задач на запоминание), возникающих в ходе учебной деятельности. Теперь ребе­нок должен многое запоминать: заучивать материал бук­вально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а кроме того, помнить заученное и уметь вос­произвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе.

У первоклассников (как и у дошкольников) хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и собы­тия его жизни. Однако далеко не все из того, что приходится

403

запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосред­ственная, эмоциональная память оказывается уже недо­статочной.

Нет сомнения в том, что заинтересованность ребенка в школьных занятиях, его активная позиция, высокая по­знавательная мотивация являются необходимыми услови­ями развития памяти. Это факт неопровержимый. Однако спорным представляется утверждение, что для развития памяти ребенка полезны не только и не столько специаль­ные упражнения на запоминание, сколько формирование интереса к знаниям, к отдельным учебным предметам, развитие положительного отношения к ним. Практика по­казывает, что одного интереса к учению недостаточно для развития произвольной памяти как высшей психической функции.

Совершенствование памяти в младшем школьном воз­расте обусловлено в первую очередь освоением в ходе учеб­ной деятельности различных способов и стратегий запо­минания, связанных с организацией и смысловой обра­боткой запоминаемого материала. Опора на мышление, ис­пользование различных способов и средств запоминания (группировка материала, осмысление связей различных его частей, составление плана и др.) превращают память млад­шего школьника в истинную высшую психическую функ­цию осознанную, опосредствованную, произвольную. Па­мять ребенка из непосредственной и эмоциональной ста­новится логической, смысловой.

К сожалению, в практике школьного обучения не об­ращается достаточного внимания на формирование у млад­ших школьников адекватных, рациональных приемов и способов запоминания. Без специальной целенаправлен­ной работы приемы запоминания складываются стихийно и нередко оказываются непродуктивными.

Способность детей младшего школьного возраста к про­извольному запоминанию неодинакова на протяжении обу­чения в начальной школе и существенно различается у учащихся 1-2 и 3-4 классов. Так, для детей 7-8 лет «ха­рактерны ситуации, когда запомнить без применения ка- ких-либо средств гораздо проще, чем запомнить, осмыс­ливая и организуя материал... Испытуемые этого возраста на вопросы „Как запоминал? О чем думал в процессе за­поминания?" и т.д. чаще всего отвечают: „Просто запоми­нал и все". Это отражается и на результативной стороне

404

памяти... Для младших школьников проще выполнить ус­тановку „запомнить", чем установку „запомнить с помо­щью чего-либо"»[[108]](#footnote-109).

По мере усложнения учебных заданий установка «про­сто запомнить» перестает себя оправдывать, и это вынуж­дает ребенка искать приемы организации памяти. Чаще всего таким приемом оказывается многократное повторе­ние универсальный способ, обеспечивающий механи­ческое запоминание.

В младших классах, где от ученика требуется лишь про­стое воспроизведение небольшого по объему материала, такой способ запоминания позволяет справляться с учеб­ной нагрузкой. Но нередко он остается у школьников един­ственным на протяжении всего периода обучения в школе. Это связано в первую очередь с тем, что в младшем школь­ном возрасте ребенок не овладел приемами смыслового запоминания, его логическая память осталась недостаточ­но сформированной.

Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства за­поминания. Такая память основана на понимании. В этой связи уместно вспомнить высказывание Л.H. Толстого: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено уси­лиями мысли, а не одной памятью».

В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы смысловое соотнесение, классифика­ция, выделение смысловых опор и составление плана и др.[[109]](#footnote-110)

Специальные исследования, направленные на изучение возможностей формирования этих приемов у младших школьников, показывают, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа: а) формирование самого ум­ственного действия; б) использование его как мнемичес- кого приема, т.е. средства запоминания. Таким образом, прежде чем использовать, например, прием классифика­ции для запоминания материала, необходимо овладеть клас­сификацией как самостоятельным умственным действием.

Процесс развития логической памяти у младших школь­ников должен быть специально организован, поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно

405

(без специального обучения) не используют при­емы смысловой обработки материала и с целью запоми­нания прибегают к испытанному средству повторению. Но даже успешно освоив в ходе обучения способы смыс­лового анализа и запоминания, дети не сразу приходят к их применению в учебной деятельности.

На разных этапах младшего школьного возраста отме­чается динамика отношения учеников к приобретенным ими способам смыслового запоминания: если у второклас­сников потребность в их использовании самостоятельно еще не возникает, то к концу обучения в начальной шко­ле дети сами начинают обращаться кновым способам за­поминания при работе с учебным материалом.

В развитии произвольной памяти младших школьников необходимо выделить еще один аспект, связанный с овла­дением в этом возрасте знаковыми и символическими сред­ствами запоминания, прежде всего письменной речью и ри­сунком. По мере освоения письменной речи (к 3 классу) дети овладевают и опосредствованным запоминанием, ис­пользуя такую речь как знаковое средство. Однако и этот процесс у младших школьников «происходит стихийно, неуправляемо, как раз на том ответственном этапе, когда складываются механизмы произвольных форм запомина­ния и припоминания»[[110]](#footnote-111).

Формирование письменной речи идет эффективнее, если требуется не простое воспроизведение текста, а по­строение контекста. Поэтому для освоения письменной речи нужно не пересказывать тексты, а сочинять. При этом наи­более адекватный для детей вид словотворчества - сочи­нение сказок[[111]](#footnote-112).

Младший школьный возраст сензитивен для становле­ния высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мне-мической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. Важным ее условием является учет инди­видуальных характеристик памяти ребенка: ее объема, модальности (зрительная, слуховая, моторная) и т.п. Но независимо от этого каждый ученик должен ус­воить основное правило эффективного запоминания: что­бы запомнить материал правильно и надежно, необходи­мо с ним активно поработать и организовать его каким- либо образом.

406

Целесообразно сообщить младшим школьникам инфор­мацию о различных приемах и способах запоминания и помочь в овладении теми из них, которые окажутся наи­более эффективными для каждого ребенка.

Материалы, необходимые для диагностики памяти и проведения развивающих занятий, можно найти в специ­альной литературе[[112]](#footnote-113).

5.3. Развитие внимания

В работе с младшими школьниками проблема внима­ния является наиболее актуальной. В школе и дома посто­янно раздаются жалобы на «невнимательность», «несоб­ранность», «отвлекаемость» ребенка. Наиболее часто та­кую характеристику получают дети 6-7 лет, т.е. первокласс­ники. Их внимание действительно еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустой­чиво, что во многом объясняется недостаточной зрелос­тью нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания.

На протяжении младшего школьного возраста в раз­витии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повы­шается его устойчивость, развиваются навыки переклю­чения и распределения. Однако только к 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и вы­полнять произвольно заданную программу действий.

Хорошо развитые свойства внимания и его организо­ванность являются факторами, непосредственно опреде­ляющими успешность обучения в младшем школьном воз­расте. Как правило, хорошо успевающие школьники име­ют лучшие показатели развития внимания. При этом специальные исследования показывают, что различные свойства внимания вносят неодинаковый «вклад» в успеш­ность обучения по разным школьным предметам. Так, при овладении математикой ведущая роль принадлежит объе­му внимания; успешность усвоения русского языка связана

407

с точностью распределения внимания, а обучение чте­нию - с устойчивостью внимания. Из этого напрашивает­ся естественный вывод: развивая различные свойства вни­мания, можно повысить успеваемость школьников по раз­ным учебным предметам.

Сложность, однако, заключается в том, что разные свой­ства внимания поддаются развитию в неодинаковой степе­ни. Наименее подвержен влиянию тренировки объем вни­мания, он индивидуален, в то же время свойства распре­деления и устойчивости можно и нужно тренировать, чтобы предотвратить их стихийное развитие[[113]](#footnote-114).

Успешность тренировки внимания в значительной мере определяется также индивидуально-типологическими осо­бенностями, в частности, свойствами высшей нервной деятельности. Установлено, что разные сочетания свойств нервной системы могут способствовать или, напротив, препятствовать оптимальному развитию характеристик внимания. В частности, люди с сильной и подвижной нерв­ной системой имеют устойчивое, легко распределяемое и переключаемое внимание. Для лиц с инертной и слабой нервной системой более характерно неустойчивое, плохо распределяемое и переключаемое внимание. При сочета­нии инертности и силы показатели устойчивости повы­шаются, свойства переключения и распределения дости­гают средней эффективности[[114]](#footnote-115). Таким образом, необходи­мо учитывать, что индивидуально-типологические особенности каждого конкретного ребенка позволяют тре­нировать его внимание лишь в определенных пределах.

Однако относительно слабое развитие свойств внима­ния не является фактором фатальной невнимательности, поскольку решающая роль в успешном осуществлении любой деятельности принадлежит организованности вни­мания: навыку управления собственным вниманием, спо­собности поддерживать его на должном уровне, гибко опе­рировать его свойствами в зависимости от специфики вы­полняемой деятельности. «И при объективно слабых свойствах внимания ученик может неплохо им владеть. Однако в этих случаях... управление сводится главным об­разом к постоянно возобновляемым усилиям поддержи­вать свое рассеивающееся внимание на должном уровне, а также к более или менее успешному самоконтролю.

408

Иной по своей сущности должна быть организованность внимания учащихся с хорошо развитыми его свойствами. Главное, что отличает таких учеников, это умение при­спосабливать свое внимание к специфике выполняемой задачи, гибко оперируя отдельными его свойствами. Их равно высокое развитие позволяет активизировать то или иное свойство в зависимости от конкретных особенностей ситуации»[[115]](#footnote-116).

Невнимательность младших школьников одна из наи­более распространенных причин сниженной успеваемос­ти. Ошибки «по невниманию» в письменных работах и во время чтения - самые обидные для детей. К тому же они являются предметом для упреков и недовольства со сторо­ны учителей и родителей.

Как правило, наличие значительного числа таких оши­бок у первоклассников можно объяснить влиянием сразу многих факторов: общевозрастных особенностей развития (незрелость нейрофизиологических механизмов), началь­ным этапом в овладении навыками организации учебной деятельности и прочими причинами, связанными с пери­одом адаптации к новым условиям школы. Поэтому в пер­вых классах занятия по развитию внимания рекомендует­ся проводить прежде всего как профилактические, направ­ленные на повышение эффективности функционирования внимания у всех детей. На последующих этапах обучения (2^t-e классы), когда трудности адаптационного периода преодолены, значение такой работы, безусловно, не сни­жается. Но наряду с ней возникает необходимость органи­зации специальных занятий с детьми, отличающимися особой невнимательностью.

Одним из эффективных способов формирования вни­мания является метод, разработанный в рамках концеп­ции поэтапного формирования умственных действий1. Со­гласно этому подходу, внимание понимается как идеаль­ное, интериоризированное и автоматизированное действие контроля. Именно такие действия и оказываются несформированными у невнимательных школьников.

Занятия по формированию внимания проводятся как обучение внимательному письму и строятся на материале работы с текстами, содержащими разные типы ошибок «по невнимательности»: подмена или пропуск слов в предложении, подмена или пропуск букв в слове, слит­ное написание слова с предлогом и др.

409

Как показывают исследования, наличие текста-образца, с которым необходимо сравнить ошибочный текст, само по себе не является достаточным условием для точного выполнения заданий по обнаружению ошибок, так как не­внимательные дети не умеют сличать текст с образцом, не умеют проверять. Именно поэтому все призывы учителя «проверить свою работу» оказываются безрезультатными.

Одной из причин этого является ориентация детей на общий смысл текста или слова и пренебрежение частно­стями. Для преодоления глобального восприятия и фор­мирования контроля за текстом детей учили читать с уче­том элементов на фоне понимания смысла целого. Вот как описывал П.Я. Гальперин этот основной и наиболее тру­доемкий этап работы: «Детям предлагали прочесть отдель­ное слово (чтобы установить его смысл), а затем разделить его на слоги и, читая каждый слог, отдельно проверить, соответствует ли он слову в целом.

Подбирались самые разные слова (и трудные, и лег­кие, и средние по трудности). Вначале слоги разделялись вертикальной карандашной чертой, затем черточки не ста­вились, но слоги произносились с четким разделением (голосом) и последовательно проверялись. Звуковое раз­деление слогов становилось все короче и вскоре сводилось к ударениям на отдельных слогах. После этого слово про­читывалось и проверялось по слогам про себя («первый правильно, второй нет, здесь пропущено... переставлено...»). Лишь на последнем этапе мы переходили к тому, что ре­бенок прочитывал все слово про себя и давал ему общую оценку (правильно-неправильно; и если неправильно, то разъяснял почему). После этого переход к прочтению всей фразы с ее оценкой, а потом и всего абзаца (с такой же оценкой) не составляли особого труда»[[116]](#footnote-117).

Важным моментом процесса формирования внимания является работа ребенка со специальной карточкой, на которой выписаны «правила» проверки, т.е. порядок опе­раций при проверке текста. Наличие такой карточки явля­ется необходимой материальной опорой для овладения полноценным действием контроля. По мере интериоризации и свертывания действия контроля обязательность ис­пользования такой карточки исчезает.

410

Для обобщения сформированного действия контроля оно отрабатывалось затем на более широком материале (картинки, узоры, наборы букв и цифр). После этого, при создании специальных условий контроль переносился из ситуации экспериментального обучения в реальную прак­тику учебной деятельности. Таким образом, метод поэтап­ного формирования позволяет получить полноценное дей­ствие контроля, т.е. сформировать внимание.

Как уже отмечалось, основной причиной невниматель­ного письма и чтения у младших школьников часто являет­ся неумение анализировать конкретные единицы материа­ла, стремление быстро считывать смысл слова, не замечая особенностей его написания. Одним из приемов преодоле­ния подобной установки является смена позиции, роли ребенка при проверке выполненного задания. В этом случае детям предлагается читать написанное вслух, как будто это написал «другой мальчик или девочка», «плохо обученный щенок». При работе с невнимательными школь­никами большое значение имеет развитие отдельных свойств внимания. Для проведения занятий учитель или психолог может использовать следующие виды заданий:

1. Развитие концентрации внимания. Основной тип упраж­нений - корректурные задания, в которых ребенку предлага­ется находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Такие упражнения позволяют ребенку почувствовать, что значит «быть внимательным», и развить состояние внут­реннего сосредоточения. Эта работа должна проводиться еже­дневно (по 5 мин в день) в течение 2-4 месяцев. Рекоменду­ется также использовать задания, требующие выделения при­знаков предметов и явлений (прием сравнения); упражнения, основанные на принципе точного воспроизведения какого- либо образца (последовательность букв, цифр, геометричес­ких узоров, движений и т.д.); задания по типу: «перепутанные линии», поиск скрытых фигур и др.
2. Увеличение объема внимания и кратковременной памя­ти. Упражнения основаны на запоминании числа и поряд­ка расположения ряда предметов, предъявляемых на не­сколько секунд. По мере овладения упражнением число предметов постепенно увеличивается.
3. Тренировка распределения внимания. Основной прин­цип упражнений: ребенку предлагается одновременное выполнение

411

двух разнонаправленных заданий (например, чте­ние рассказа и подсчет ударов карандаша по столу, вы­полнение корректурного задания и прослушивание плас­тинки с записью сказки и т.п.). По окончании упражнения (через 10 -15 мин) определяется эффективность выполне­ния каждого задания.

4. Развитие навыка переключения внимания. Выполнение корректурных заданий с чередованием правил вычерки­вания букв.

Подробные программы диагностики и развития внимания у младших школьников представлены в работах Е.И. Кикои­на, С.С.Левитиной, E.Л. Яковлевой и др.[[117]](#footnote-118)

Вопросы и задания

1. Каковы особенности развития познавательных процессов (вос­приятия, памяти, внимания) в младшем школьном возрасте?
2. Какие качественные преобразования познавательной сфе­ры происходят на протяжении младшего школьного возраста? Чем они обусловлены?
3. Каким образом тип школьного обучения влияет на разви­тие познавательной сферы младших школьников?
4. Зачем нужно развивать воображение школьников?
5. В чем состоит специфика использования наглядного мате­риала при обучении детей в начальной школе?

Тема 6 РАЗВИТИЕ МОТОРИКИ

В младшем школьном возрасте продолжается интенсив­ный процесс развития двигательных функций ребенка. Наиболее важный прирост по многим показателям мотор­ного развития (мышечной выносливости, пространствен­ной ориентации движений, зрительно-двигательной ко­ординации) отмечается именно в возрасте 7 11 лет.

В этот период наблюдается ярко выраженный психомо­торный прогресс. Начинают вступать в строй высшие кор­ковые

412

уровни организации движений, что обеспечивает прогрессивное развитие точных и силовых движений, а также создает необходимые условия для освоения все боль­шего числа двигательных навыков и предметных ручных манипуляций. По этой же причине у детей заметно возра­стает ловкость в метании, лазании, легкоатлетических и спортивных движениях.

Все это имеет неоспоримое значение и для общего пси­хического развития ребенка. Ведь движения, двигательные акты, являясь внешним проявлением всякой психической деятельности (И.М. Сеченов), оказывают взаимно обрат­ное влияние на развитие мозговых структур.

Развитие моторики играет важную роль в овладении учебными навыками, прежде всего письмом. Становление сложнейшего психомоторного навыка опирается на согла­сованное взаимодействие всех уровней организации дви­жений, как правило уже достигших необходимого разви­тия к началу младшего школьного возраста.

Однако практика показывает, что дети 6 7 лет нередко имеют неудовлетворительный уровень развития мелкой и крупной моторики. Это проявляется в неспособности про­водить достаточно четкие и прямые линии при срисовы­вании образцов геометрических фигур, начертании печат­ных букв (так называемая «дрожащая линия»), в неуме­нии точно вырезать по контуру фигуры из бумаги, в плохой координации движений при беге, прыжках, общей двига­тельной неловкости и неуклюжести.

Причины недостаточного развития моторики различ­ны и многообразны. Но среди них можно выделить наибо­лее распространенные, отражающие общие условия раз­вития и воспитания современных детей.

Прежде всего это ослабленное здоровье и сниженные по­казатели общего физического развития. По данным меди­ков, только 20- 25% поступающих в школу детей можно отнести к группе полностью здоровых. Все чаще в анамне­зе современных будущих первоклассников встречаются указания на неблагополучные перинатальные факторы (пе­ренесенные родовые травмы, асфиксию и пр.). Все это се­рьезно осложняет полноценное развитие двигательных функций в детском возрасте.

Наряду с физиологической недостаточностью отстава­ние в развитии моторики объясняется и рядомсоциаииных факторов. В частности, «домашние» дети, не посещавшие школы детский сад, иногда имеют катастрофически низ-

413

кий уровень сформированное™ навыков тонкой ручной моторики (рисование, вырезание из бумаги и пр.), посколь­ку родители не уделяли этому аспекту развития должного внимания. Неумение ребенка они, как правило, объясняют тем, что «ему не нравится раскрашивать книжки с картин­ками», «он не любит заштриховывать фигуры», и не счита­ют нужным предложить ребенку более привлекательное за­нятие, также способствующее развитию ручной умелости.

Можно указать и еще одну очень важную причину, во многом объясняющую снижение уровня общего моторно­го развития детей. Она состоит в практически полной ут­рате культуры детских дворовых игр. Современные до­школьники и младшие школьники почти не играют в под­вижные коллективные игры, которыми был заполнен досуг их сверстников 20- 30 лет назад. Между тем одно из пред­назначений этих игр как раз и состоит в совершенствова­нии двигательных навыков.

Из сказанного следует, что развитию моторики детей следует уделять специальное внимание. Необходимость в этом испытывают не только первоклассники, осваивающие слож­нейший навык письма, но и все учащиеся начальных клас­сов, а также дети других возрастных групп, поскольку, как отмечалось выше, развитие двигательной сферы выступает важным условием общего психического развития.

Упражнения и игры по развитию моторики должны быть самостоятельным разделом развивающих занятий, органи­зуемых педагогом или психологом. Эти упражения могут быть включены в план уроков, а также рекомендованы родителям для дополнительных занятий с ребенком во вне­урочное время.

Приведем некоторые виды таких занятий:

1. Упражнения для развития тонкой моторики руки и зри­тельно-двигательных координации.

1. Срисовывание графических образцов (геометричес­ких фигур и узоров разной сложности).
2. Обведение по контуру геометрических фигур разной сложности с последовательным расширением радиуса об­водки (по внешнему контуру) или его сужением (обводка по внутреннему контуру).
3. Вырезание по контуру фигур из бумаги (особенно вырезание плавное, без отрыва ножниц от бумаги).
4. Раскрашивание и штриховка (как отмечалось выше, этот наиболее известный прием совершенствования мо­торных навыков обычно не вызывает интереса у детей млад­шего

414

школьного возраста и поэтому используется преиму­щественно только как учебное задание (на уроке). Однако, придав этому занятию соревновательный игровой мотив, можно с успехом применять его и во внеурочное время).

1. Различные виды изобразительной деятельности (ри­сование, лепка, аппликация и пр.).
2. Конструирование и работа с мозаикой.
3. Освоение ремесел (шитье, вышивание, вязание, пле­тение, работа с бисером и пр.).

II. Игры и упражнения для развития крупной моторики (силы, ловкости, координации движении).

* 1. Игры с мячом (самые разные).
  2. Игры с резинкой.
  3. Игры типа «Зеркало»: зеркальное копирование поз и движений ведущего (роль ведущего может быть передана ребенку, который сам придумывает движения).
  4. Игры типа «Тир»: попадание в цель различными пред­метами (мячом, стрелами, кольцами и пр.).
  5. Весь спектр спортивных игр и физических упражне­ний.
  6. Занятия танцами. Аэробика.

Специальные игры и упражнения по развитию мотори­ки у детей широко представлены в психологической и пе­дагогической литературе[[118]](#footnote-119).

Вопросы и задания

* + 1. Какова роль развития моторики в общем психическом раз­витии младших школьников?
    2. Какую роль может играть школа, учитель в создании усло­вий для полноценного развития двигательной функции детей?
    3. Понаблюдайте за учащимися начальных классов на пере­мене. В какие подвижные игры играют дети? В какой мере они спо­собствуют развитию моторики?

Тема 7

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Как уже отмечалось, младший школьный возраст свя­зан со значительными изменениями в психологическом облике ребенка. Важнейшим моментом этих преобразова­ний является переход от непосредственного к опосредство­ванному поведению, т.е. поведению осознанному и произволь­ному. Ребенок учится активно управлять собой, строить свою деятельность в соответствии с поставленными целями, сознательно принятыми намерениями и решениями. Это свидетельствует о возникновении нового уровня органи­зации мотивационно-потребностной сферы и является важным показателем развития личности.

Появление новых форм поведения самым непосред­ственным образом связано с учебной деятельностью. Од­нако поступление ребенка в школу само по себе не обес­печивает появления качеств, объективно необходимых учащимся и настойчиво требуемых учителями и родите­лями. Они нуждаются в специальной организации. И здесь возникает противоречие: с порога школы от ребенка тре­буют того, что только еще должно быть сформировано в условиях новой социальной ситуации развития. «Ни один учитель никогда не потребует от школьника решения та­ких арифметических задач, решению которых он предва­рительно их не научил. Но многие учителя требуют от учащихся организованности, прилежания, ответственно­сти, аккуратности и пр. и в то же время не заботятся о том, чтобы предварительно дать детям соответствующие умения и навыки и воспитать у них соответствующие при­вычки»'.

Способность действовать произвольно формируется по­степенно, на протяжении всего младшего школьного возрас­та. Как и все высшие формы психической деятельности, произвольное поведение подчиняется основному закону их формирования: новое поведение возникает сначала в совместной деятельности со взрослым, который дает ре­бенку средства организации такого поведения, и только потом становится собственным индивидуальным способом действия ребенка (Л.С. Выготский).

416

Что же должны знать и понимать учителя и родители, чтобы разумно строить процесс воспитания, способствуя развитию ребенка как самостоятельной личности, умею­щей сознательно управлять своим поведением?

Специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно со стороны взрослых. Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выпол­нять, каким правилам подчиняться и т.д. Одна из типич­ных ситуаций такого рода выполнение ребенком какого-либо поручения. Даже среди тех школьни­ков (особенно первоклассников), которые охотно берутся выполнить поручение взрослого, довольно частыми явля­ются случаи, когда дети не справляются с заданиями, по­скольку не усвоили его сути, быстро утратили первона­чальный интерес к заданию или просто забыли выполнить его в срок.

Этих трудностей можно избежать, если, давая детям какое-либо поручение, соблюдать определенные правила. Во-первых, необходимо, чтобы дети, получив задание, сразу же повторили его. Это заставляет ребенка мобилизоваться, «настроиться» на задание, лучше понять его содержание, а также отнести это задание лично к себе. Во-вторых, нуж­но предложить детям сразу подробно спланировать свои действия, т.е. тут же после поручения приступить к его мысленному исполнению: определить точный срок вы­полнения, наметить последовательность действий, распре­делить работу по дням и т.д.

Как отмечает Л.И. Божович, «указанные приемы спо­собствуют созданию намерения обязательно выполнить задание даже у тех детей, которые первоначально его не имели»1.

В многочисленных исследованиях отечественных пси­хологов были выделены наиболее существенные условия, позволяющие взрослому формировать у ребенка способ­ность самостоятельно управлять своим поведением. Таки­ми условиями являются:

1. наличие у ребенка достаточно сильного и длительно действующего мотива поведения;
2. введение ограничительных целей;
3. расчленение усваиваемой сложной формы поведения на относительно самостоятельные и небольшие действия;

417

4) наличие внешних средств, являющихся опорой при овладении поведением.

Остановимся подробнее на каждом из выделенных ус­ловий.

Наличие сильного мотива. Ставя перед ребенком оп­ределенные цели (лучше учиться, выполнять правила по­ведения, вовремя делать уроки и др.), необходимо учи­тывать содержание мотивов, являющихся для него ре­ально действующими. Только такие мотивы способны придать действиям ребенка личностный смысл и побу­дить к лучшему выполнению требований взрослого, ко­торые в этом случае будут совпадать с собственными потребностями ребенка.

Таким образом, задаваемая цель должна быть вклю­чена в тот мотивационный контекст, который наибо­лее значим для данного ребенка. При этом необходимо учитывать особенности содержания мотивационной сферы, которые сложились в индивидуальном опыте каждого школьника. Например, нужно каждый день готовить уроки, чтобы оставаться лучшим учеником в классе, чтобы отпускали гулять на улицу, чтобы не исключили из спортивной секции, чтобы не получать двоек и дождаться, наконец, когда купят собаку (или велосипед) и др.

Главное здесь определить область мотивов, реально действующих для данного ребенка. Выяснить это важно не только для более эффективной организации его дея­тельности, но и для того, чтобы при необходимости вво­дить новые мотивы, создавая условия превращения толь­ко понимаемых мотивов в реально действующие. Иллю­страцией может служить случай, когда ребенок сначала делает уроки ради возможности пойти поиграть, а за­тем, по прошествии некоторого времени, начинает са­мостоятельно, без принуждения выполнять домашние за­дания, потому что теперь ему понравилось получать хо­рошие отметки[[119]](#footnote-120).

Введение ограничительной цели. Для того чтобы проил­люстрировать роль ограничительной цели в организации деятельности ребенка, обратимся к результатам экспери­ментов Л.С. Славиной[[120]](#footnote-121). Младшим школьникам (с 1 по 4 класс)

418

предлагалась очень однообразная и неинтересная работа: ставить точки в кружочках, расположенных на боль­ших листах и сгруппированных в квадраты по 100 кружков. Выполняя эту работу по заданию экспериментатора, дети воспринимали ее как нужную и важную. Через некоторое время после начала выполнения задания у детей естествен­ным образом наступало психическое насыщение и в итоге они, кто раньше, кто чуть позже, отказывались от даль­нейшей работы.

После того, как деятельность ребенка начинала распа­даться и он был готов закончить участие в опыте, экспе­риментатор ставил перед ребенком конкретную цель: за­полнить еще определенное число квадратов с кружками.

Введение цели решительным образом меняло пове­дение ребенка и влияло на результаты работы: дети на­чинали выполнять задание весело, организованно, в более быстром темпе, значительно превышая объем ра­боты, выполненной ими ранее.

Таким образом, ограничительная цель при выполне­нии ребенком непривлекательной для него деятельнос­ти приобретает очень большое значение. Она позволяет выполнить требование взрослого (что чрезвычайно важ­но для младшего школьника) и одновременно реализо­вать стремление прекратить неинтересное занятие, раз­решая тем самым конфликт между этими противопо­ложными мотивационными тенденциями.

Важным результатом исследования явилось определе­ние оптимального момента введения ограничительной цели. Если такая цель вводилась уже после того, как дея­тельность полностью распадалась и ребенок окончатель­но решал отказаться от работы, новая цель не приводила к возобновлению деятельности. Когда ограничительная цель ставилась в начальный период пресыщения, отме­чался значительный эффект: ребенок быстро и организо­ванно заканчивал задание. Но наибольшее влияние цель имела в том случае, когда задавалась ребенку с самого начала работы. Таким образом, цель перед ребенком нуж­но ставить вовремя, и лучше всего делать это заранее.

В этом исследовании обнаружился и другой важный факт: некоторые школьники 3 4 классов были способны самостоятельно ставить перед собой ограничительные цели, что позволяло им работать организованно в тече­ние всего эксперимента. У учащихся 1-2 классов само­стоятельной постановки целей не отмечалось.

419

Анализ условий, при которых ребенок способен обра­зовать некоторое намерение и осуществить его, показал, что обязательным в этом случае является заинтересован­ность взрослого, который одобряет действия ребенка и принимает непосредственное активное участие в образо­вании этого намерения.

Таким образом, в младшем школьном возрасте у ре­бенка формируется умение «не только руководствоваться целями, которые перед ним ставит взрослый, но и умение самому ставить такого рода цели и в соответствии с ними самостоятельно контролировать свое поведение и деятель­ность»[[121]](#footnote-122). Именно такое умение является основным для раз­вития произвольности.

Расчленение сложной формы поведения на небольшие действия. В описанном выше исследовании Л.С. Славиной было также показано, что если объем намечаемой работы был слишком большим, то даже правильно введенная ог­раничительная цель не оказывала влияния на деятельность ребенка: он работал так, как будто никакой специальной цели перед ним поставлено не было и его деятельность вскоре распадалась.

Это означает, что общая цель, даже если она исходно принимается ребенком положительно, должна быть кон­кретизирована в частных целях, достижение каждой из ко­торых является более реальным и доступным. Это относит­ся и к организации сложных форм поведения.

Результаты данного экспериментального исследования были использованы в практической работе со школьника­ми, опыт которой описан в работе Л .С. Славиной «Инди­видуальный подход к неуспевающим и недисциплиниро­ванным ученикам» (Трудные дети. М., 1998). Книгу эту, без преувеличения, можно назвать классическим произве­дением детской практической психологии. Она полна очень точных психологических наблюдений, тонких замечаний, размышлений, содержит массу конкретных приемов ра­боты с разными категориями детей, отличающихся неус­пешной учебой и плохой дисциплиной. Вот лишь отдель­ные из этих приемов:

- поставленные перед ребенком цели должны быть не общими (стать отличником, исправить свое поведение и пр.), а очень конкретными, направленными на овладение

420

отдельными элементами поведения, которые легко можно контролировать. Если, например, необходимо орга­низовать дисциплинированное поведение ученика на уро­ке, можно, с учетом индивидуальных особенностей пове­дения, обозначить такие, например, задачи: ничего не го­ворить учителю сразу при получении плохой отметки, а спросить об этом после уроков; не отвечать на уроке това­рищу, даже если он заговорит первый; не выкрикивать, а поднимать руку, и др.;

* конкретную цель нужно ставить непосредствен­но перед тем, как она должна быть выпол­нена (например, сразу перед уроком). Этот прием оказы­вается значительно более эффективным, чем замечания ребенку во время уроков, когда он уже начал вести себя плохо;

необходимо сначала ставить цель на очень ко­роткий срок (на данную перемену, на первые 10 мин урока). По мере овладения новой формой поведения наме­чаемое время выполнения постепенно увеличивается;

* обязателен постоянный каждодневный кон­троль за выполнением намечаемых целей.

Наличие внешних средств организации поведения. Вне­шние средства являются важным условием успешного ов­ладения поведением у младших школьников. Такие сред­ства выполняют роль наглядной опоры и помогают ребен­ку контролировать свои действия.

Внешние средства имеют большое значение и при орга­низации у детей работы без отвлечений. Например, при подготовке ребенком уроков был использован следующий прием: экспериментатор договоривался с ребенком, что поможет ему готовить уроки без отвлечения; как только ребенок отвлекался, взрослый у него на глазах включал секундомер. Выключался секундомер только после того, как ребенок возвращался к работе. Оказалось, что такой путь позволяет, во-первых, резко снизить длительность отвлечений, так как все дети, как правило, через 5 с пос­ле включения секундомера продолжали прерванную рабо­ту, и, во-вторых, резко уменьшить количество отвлече­ний. Таким образом, используя это средство - секундо­мер, удалось добиться устойчивой, повторяющейся изо дня в день работы без отвлечений.

Интересно заметить, что, как только в этом исследова­нии экспериментатор заменял секундомер словесными напоминаниями о необходимости продолжить работу, т.е.

421

обращался к самому распространенному приему, использу­емому взрослыми для организации поведения ребенка, дети просили: «Не надо так помогать!»

Еще одним удачным средством, позволяющим ребенку организовать свое поведение, являются песочные часы, наглядно показывающие течение времени и помогающие ребенку регулировать темп своей деятельности1.

Итак, при определенных условиях дети младшего школь­ного возраста способны научиться организовывать свое по­ведение в соответствии с заданными целями и собствен­ными намерениями. Важнейшим условием развития про­извольного поведения является участие взрослого, который направляет усилия ребенка, раскрывая их смысл, и обес­печивает средствами овладения.

На протяжении младшего школьного возраста в разви­тии способности к произвольному поведению прослежи­вается четкая динамика. Школьники 1 2 класса могут дей­ствовать произвольно преимущественно при помощи и поддержке взрослого, который исходно «выстраивает» тре­буемое от ребенка поведение (задает цель, помогает сфор­мировать намерение, определяет средства). К концу дан­ного возрастного периода у детей появляется способность самостоятельно намечать цели деятельности и добиваться их достижения. Поведение ребенка становится истинно произвольным: активным, самостоятельным, опосредство­ванным собственными целями и намерениями.

Вопросы и задания

1. Почему в младшем школьном возрасте большое внимание уделяется развитию произвольного поведения?
2. Каковы основные условия, способствующие формированию у детей умения управлять своим поведением?
3. Проведите среди учащихся 2-4 классов небольшой опрос на тему «Что ты делаешь, когда оказываешься в трудной ситу­ации?» Какие способы и приемы саморегуляции поведения и эмо­циональных состояний называют дети? Насколько они эффек­тивны? Всели дети владеют простыми приемами саморегуляции поведения и эмоций в трудных ситуациях?

422

Тема 8

ОБЩЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ

Отношения со сверстниками.

Роль учителя в становлении межличностных

отношений у младших школьников.

Как уже указывалось, при поступлении ребенка в шко­лу решающим фактором социализации становится овла­дение учебной деятельностью, выработка обязательных школьных умений и навыков. Параллельно с этим школь­ник включается и в другой, менее оформленный органи­зационно, но не менее значимый процесс усвоения соци­ального опыта - складывающиеся в школе межличност­ные отношения. Это так называемая «скрытая программа социализации»1, благодаря которой развивается эмоцио­нальная и социальная жизнь ребенка, формируется его представление о себе и о том, что думают о нем другие.

С первых дней пребывания в школе ребенок включает­ся в процесс межличностного взаимодействия с одноклас­сниками и учителем. На протяжении младшего школьного возраста это взаимодействие имеет определенную дина­мику и закономерности развития.

8. 1. Отношения со сверстниками

В период адаптации к школе общение с одноклас­сниками, как правило, отступает у первоклассников на второй план перед обилием новых школьных впечатлений. Дети настолько поглощены своим новым статусом и обя­занностями, что почти не замечают одноклассников, не всегда могут ответить на вопрос: «Кто сидел рядом с то­бой за партой?»

Наблюдения за первоклассниками показывают, что вначале дети как будто даже избегают непосредственных контактов друг с другом, каждый из них пока еще сам по себе. Контакт между собой дети осуществляют посредством педагога. Хрестоматийным является эпизод из школьной жизни первоклассников, приведенный Я.Л. Коломинским: «Если кто-то из учащихся забыл принести в класс ручку,

423

а на уроке нужно писать, то он не обращается к товари­щам с просьбой дать ему лишнюю ручку. Ученик обычно сидит и молчит, иногда плачет, надеясь, что учительница заметит его бедственное положение. Учительница, узнав, в чем дело, обращается к классу, спрашивая, нет ли у кого лишней ручки. Школьник, у которого есть свободная ручка, не отдает ее товарищу сам. Он подает ручку учи­тельнице, которая и передает ее ученику»[[122]](#footnote-123).

Младший школьник - это человек, активно овладеваю­щий навыками общения. В этот период происходит интен­сивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверст­ников и умение заводить друзей являются одной из важ­ных задач развития на этом возрастном этапе[[123]](#footnote-124).

Если у ребенка к 9-10-летнему возрасту устанавлива­ются дружеские отношения с кем-либо из одноклассни­ков, это значит, что ребенок умеет наладить тесный соци­альный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время, это значит также, что общение с ним тоже кому-то важно и интересно.

Результаты специальных исследований показывают, что отношение к друзьям и само понимание дружбы имеют определенную динамику на протяжении младшего школь­ного детства. Для детей 5-7 лет друзья - это прежде всего те, с кем ребенок играет, кого видит чаще других. Выбор друга определяется прежде всего внешними причинами: дети си­дят за одной партой, живут в одном доме и т.п. В этом воз­расте дети больше внимания обращают на поведение, чем на качества личности. Характеризуя своих приятелей, они указывают, что «друзья ведут себя хорошо», «с ними весе­ло». В этот период дружеские связи непрочны и недолговеч­ны, они легко возникают и довольно быстро могут обо­рваться.

Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и друж­бы становятся важными такие качества личности, как доб­рота и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность.

Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у ребенка складывается система лич­ных

424

отношений в классе. Ее основу составляют непосред­ственные эмоциональные отношения, которые превали­руют над всеми другими.

Данные социометрических исследований показывают, что положение ученика в системе сложившихся в классе межличностных отношений определяется рядом факторов, общих для разных возрастных групп. Так, например, дети, получающие наибольшее число выборов от одноклассни­ков («звезды»), характеризуются рядом общих черт: они обладают ровным характером, общительны, имеют хоро­шие способности, отличаются инициативностью и бога­той фантазией; большинство из них хорошо учится; де­вочки отличаются привлекательной внешностью.

Группа школьников, имеющих неблагополучное поло­жение в системе личных отношений в классе, также обла­дает некоторыми сходными характеристиками: такие дети имеют трудности в общении со сверстниками, неуживчи­вы, что может проявляться как в драчливости, вспыльчи­вости, капризности, грубости, так и в замкнутости; не­редко их отличает ябедничество, зазнайство, жадность; многие из этих детей неаккуратны и неряшливы.

Перечисленные общие качества имеют определенную специфику проявления на разных этапах младшего школь­ного возраста.

Для первоклассников, обладающих высоким социомет­рическим статусом, наиболее значимыми являются следу­ющие особенности: опрятная внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться вещами, сла­достями. Второе место в этом возрасте занимают хорошая успеваемость и отношение к учению. Для популярных в классе мальчиков большое значение имеет также физи­ческая сила.

«Непривлекательные» для сверстников первоклассни­ки характеризуются следующими особенностями: непри­частность к классному активу; неопрятность; плохая учеба и поведение; непостоянство в дружбе; дружба с наруши­телями дисциплины, а также плаксивость.

Таким образом, первоклассники оценивают своих сверстников прежде всего по тем качествам, которые лег­ко проявляются внешне, а также по тем, на которые чаше всего обращает внимание учитель.

К концу младшего школьного возраста критерии при­емлемости несколько меняются. При оценке сверстников на первом месте также стоит общественная активность, вкоторой детиуже ценят

425

действительно организаторские способности, а не просто сам факт общественного пору­чения, данного учителем, как это было в первом классе; и по-прежнему красивая внешность. В этом возрасте для де­тей значимость приобретают и определенные личностные качества: самостоятельность, уверенность в себе, честность. Примечательно, что показатели, связанные с учением, у третьеклассников менее значимы и отходят на второй план.

Для «непривлекательных» третьеклассников наиболее существенны такие черты, как общественная пассивность; недобросовестное отношение к труду, к чужим вещам.

Характерные для младших школьников критерии оценки одноклассников отражают особенности восприятия и по­нимания ими другого человека, что связано с общими за­кономерностями развития познавательной сферы в этом возрасте: слабая способность выделять главное в предме­те, ситуативность, эмоциональность, опора на конкрет­ные факты, трудности установления причинно-следствен­ных отношений и т.д.

Специфика социальной перцепции младших школьни­ков сказывается и на особенностях их первого впечатле­ния о другом человеке. В целом становясь более точным и дифференцированным к третьему классу, первое впечат­ление отличается у детей ситуативностью, стереотипнос­тью, ориентацией на внешние признаки. Физический об­лик и его оформление являются для младших школьников «каркасом», на котором выстраивается образ другого чело­века[[124]](#footnote-125). Поэтому взрослые, работающие с младшими школь­никами (впрочем, не только с ними), должны обязатель­но учитывать ориентацию детей на внешность и уделять специальное внимание своему костюму.

Необходимо отметить, что, как правило, с возрастом у детей повышаются полнота и адекватность осознания свое­го положения в группе сверстников. Но в конце этого возрастного периода, т.е. у третьеклассников, адекватность восприятия своего социального статуса резко снижается даже по сравнению с дошкольниками: дети, занимающие в классе благополучное положение, склонны его недооценивать, и напротив, имеющие неудовлетворительные показатели, как правило, считают свое положение вполне приемлемым. Это свидетельствует о том, что к концу младшего школьного возраста происходит своеобразная качественная перестройка

426

как самих межличностных отношений, так и их осознания. Безусловно, это связано с возникновением в этот период потребности занять определенное положение в группе свер­стников. Напряженность этой новой потребности, возрас­тающая значимость мнения сверстников и являются при­чиной неадекватности опенки своего места в системе меж­личностных отношений.

О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствует и тот факт, что в 9 10 лет (в отличие от более младших детей) школьники значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников, они становятся более зас­тенчивыми и начинают стесняться не только незнакомых взрослых, но и незнакомых детей своего возраста[[125]](#footnote-126).

Происходящие в этом возрасте изменения в отношениях со сверстниками необходимо учитывать при организации воспитательных мероприятий. Нередко учителя начальных классов практикуют осуждение ученика за какой-либо про­ступок перед всем классом. Это мощный травмирующий фак­тор для ребенка, последствия которого зачастую требуют от психолога срочного психотерапевтического вмешательства.

Система личных отношений является наиболее эмоци­онально насыщенной для каждого человека, поскольку связана с его оценкой и признанием как личности. Поэто­му неудовлетворительное положение в группе сверстни­ков переживается детьми очень остро и нередко является причиной неадекватных аффективных реакций[[126]](#footnote-127). Однако если у ребенка существует хотя бы одна взаимная привязан­ность, он перестает осознавать и не очень переживает свое объективно плохое положение в системе личных отноше­ний. Даже один-единственный взаимный выбор является своеобразной психологической защитой и может уравно­весить несколько отрицательных выборов, поскольку пре­вращает ребенка из «отверженного» в признаваемого.

8.2. Роль учителя в становлении межличностных

отношений у младших школьников

В формировании возникающих у младших школьников межличностных отношений решающая роль принадлежит педагогу. В начале школьного обучения, пока еще у детей

427

не сложились собственные отношения и оценки как себя, так и одноклассников, они безоговорочно принимают и усваивают оценки учителя, являющегося для детей выс­шим авторитетом.

Анализ характеристик, которые педагоги давали детям с различным социальным статусом, показывает, что «изоли­рованных» детей не любят сами педагоги[[127]](#footnote-128). Это значит, что учителя вольно или невольно могут способствовать усиле­нию изоляции ребенка в классе. Систематические отрица­тельные оценки и осуждения, резкие замечания в адрес ре­бенка («Опять ты всем мешаешь!») становятся для осталь­ных детей своеобразным «ярлыком», характеризующим одноклассника, и некритически повторяются в собственных оценках детей, которые перестают принимать сверстника.

Негативное влияние на положение ученика в системе межличностных отношений может оказать и неумеренное захваливание кого-то из детей, противопоставление ре­бенка всему классу в качестве примера для подражания. Дети, иногда несправедливо, начинают считать таких школьников «любимчиками» и «подлизами» и потому из­бегают общения с ними.

В этой связи необходимо отметить, что дидактогении (т.е. нарушения психогенного характера, вызванные непе­дагогическими поступками учителей) наиболее часто встре­чаются именно у младших школьников[[128]](#footnote-129).

Вместе с тем именно педагог, в силу своей исключи­тельной значимости для младшего школьника, может сы­грать решающую роль и в обратной ситуации, когда необ­ходимо вывести ученика из статуса «изолированного» чле­на группы. Поведение учителя в каждом конкретном случае должно строиться сугубо индивидуально, исходя из осо­бенностей сложившейся ситуации, своеобразия личност­ных характеристик самого ребенка, уровня развития меж­личностных отношений в классе и пр. Наиболее же общие рекомендации состоят в следующем1:

1. вовлечение «изолированного» ученика в интересную деятельность;
2. помощь в достижении успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит положение ребенка (пре­одоление неуспеваемости и т.д.);

428

1. преодоление аффективности ребенка (вспыльчивос­ти, драчливости, обидчивости), которая часто является не только причиной, но и следствием психологической изоляции;
2. выработка уверенности в себе, отсутствие которой делает их слишком застенчивыми;
3. использование косвенных мер: например, предложить авторитетным сверстникам поддерживать робкого ребенка.

В анализе причин сложившейся ситуации и поиске пу­тей выхода из нее существенную помощь может и должен оказать психолог, владеющий методами диагностики и коррекции межличностных отношений.

Наиболее распространенным методическим приемом, позволяющим установить положение ребенка в системе личных отношений в классе, является социометрическая процедура. Самым популярным критерием выбора, кото­рый предлагается младшим школьникам, является «Вы­бор товарища по парте», зарекомендовавший себя в оте­чественных исследованиях как один из интегративных кри­териев, наиболее адекватных для этого возраста, а также социометрическая процедура «Выбор в действии».

Для обшей оценки уровня сформированности у млад­ших школьников навыков общения со сверстниками ори­ентиром может служить шкала развития социальных отно­шений, разработанная А. Гезеллом[[129]](#footnote-130). Для детей 6 и 9 лет приведены следующие профили социального поведения: 6 лет:

Явный интерес к заключению дружбы и дружеских от­ношений с соучениками.

Умение ладить с друзьями, но игра детей не продолжа­ется долго, если происходит без надзора. Ребенок спорит, физически борется. Каждый из детей хочет настоять на своем. Часто жалуется.

По отношению к некоторым детям ребенок может быть очень властолюбивым. Он часто исключает третьего: «Ты играешь с Франтиком? Тогда я с тобой играть не буду!» В игре он не умеет проигрывать и будет жульничать, если это нужно для выигрыша. Он думает, что и его друзья жульничают и не ведут себя как полагается.

429

9 лет:

У большинства детей бывает хороший друг того же воз­раста и пола, ребенок входит в определенную группу детей.

Он хорошо ладит с ними, несмотря на бывающие иногда ссоры и разногласия. Интерес в меньшей степени направ­ляется на собственное отношение к другу, чем на то, что они делают вместе. Важны цели и сама деятельность. При­сутствует действительно кооперативная деятельность. Компания или клуб это важно. Ребенок может подавить свои собственные интересы и требования, чтобы удов­летворить группу. Он старается соблюдать правила (стан­дарты) группы и критиковать тех, кто их не выполняет. Девочки начинают с удовольствием проводить вечера вместе.

Начало обожания старшего ребенка или взрослого. Начинается оценка, а не только обсуждение других. Мальчики часто добродушно шумят и борются; в то время как мальчики кричат, девочки хихикают и шеп­чутся.

Как уже отмечалось, для установления дружеских от­ношений со сверстниками большое значение имеет нали­чие у ребенка таких качеств, как самостоятельность, уве­ренность в себе, инициативность. Их основой является позитивная самооценка. В младшем школьном возрасте у ребенка, как правило, складывается определенная само­оценка в отношении своих учебных способностей и общих возможностей. Конечно, наиболее благополучный вариант, когда самооценка достаточно высока и адекватна. Услови­ем этого является знание ребенком своих способностей и наличие возможности для их реализации. Очень важно, чтобы ребенок знал: я могу и умею это и это, а вот это я могу и умею лучше всех.

Способность делать что-то лучше всех принципиально важна для младших школьников. Не зря именно этот воз­растной период характеризуется стремлением ребенка ов­ладеть различными умениями, что определяет в случае успеха развитие чувства собственной умелости, компе­тентности, полноценности или, в случае неудачи, на­против, чувства неполноценности[[130]](#footnote-131).

Умелость ребенка может проявляться в самых разных областях и носить самый разнообразный характер. Глав­ное,

430

чтобы это умение было ценным в глазах и взрос­лых, и сверстников. Так, например, кто-то лучше всех решает задачи по математике («наш математик»), кто- то быстрее всех бегает («он у нас спортсмен»), или луч­ше всех играет в «ножички», или умеет рисшзать, или играет на музыкальном инструменте, или дольше всех может отбивать головой футбольный мяч, или шевелить ушами.

Важно, чтобы каждый ребенок чувствовал свою цен­ность и неповторимость. И успеваемость здесь уже не оп­ределяющий критерий, поскольку постепенно дети начи­нают видеть и ценить в себе и других такие качества, кото­рые непосредственно не связаны с учебой.

Задача взрослых помочь каждому ребенку реализовать свои потенциальные возможности, раскрыть ценность умений каждого школьника и для его одноклассников. Ил­люстрацией может служить такой эпизод из школьной жизни: один из второклассников отличался очень низкой успеваемостью по всем основным предметам. Неуспех его приобрел хронический характер и перспектив на улуч­шение было немного: ребенок ходил в школу неохотно, на уроках был пассивен, домашние задания выполнял нерегулярно. В классе ни с кем не дружил. Но мальчик хорошо рисовал. И рисовал он везде: в альбоме, в тетра­дях, иногда на парте. И тогда его учительница, отчаяв­шись как-то повлиять на нерадивого школьника и его родителей, предприняла следующий шаг: она организо­вала в школе персональную выставку рисунков своего ученика и его родителей, которые были профессиональ­ными художниками. Выставка имела большой успех, маль­чик был очень горд. Это событие преобразило его. Он стал более внимателен к тому, что происходит в классе и в школе. Согласился на дополнительные занятия с учитель­ницей. Отношение одноклассников к нему также изме­нилось в лучшую сторону. Маленький художник не стал отличником, его школьные успехи были довольно скром­ны, но отношение ребенка к школе и классу и его класса к нему во многом переменилось.

Таким образом, умелость ребенка, знание им своих сильных и слабых сторон является основанием для фор­мирования самостоятельности, уверенности в себе, лич­ностной независимости, что позволяет быть более ком­петентным и в общении со сверстниками.

431

Вопросы и задания

1.Чем характеризуются межличностные отношения детей младшего школьного возраста?

2. Какова динамика отношений со взрослыми (учителями и родителями) на протяжении этого возрастного периода?

Тема 9 ТРУДНЫЕ ДЕТИ

Дети с синдромом дефицита внимания (гиперактивные).

Леворукий ребенок в школе.

Эмоциональные нарушения в младшем школьном

возрасте.

9.1. Дети с синдромом дефицита внимания

(гиперактивные)

Детей с нарушениями такого типа невозможно не заме­тить, поскольку они резко выделяются на фоне сверстни­ков своим поведением:

Идет урок в первом классе. Дети выполняют самостоятель­ное задание в тетради. Андрей начинает запись вместе со все­ми. Но вдруг взор его отрывается от тетради, перемещается на доску, затем на окно. Лицо мальчика неожиданно озаряется улыбкой и, повозившись в кармане, он достает оттуда новый разноцветный шарик. С шумом развернувшись на стуле, начи­нает демонстрировать игрушку соседу сзади. Не получив дос­тойной оценки своего приобретения, встает, лезет в портфель, достает карандаш. Неудачно поставленный портфель с грохо­том падает. После замечания учителя Андрей усаживается за парту, но через мгновение начинает медленно «сползать» со стула. И снова замечание, за которым следует лишь короткий период сосредоточения... Наконец звонок, Андрей первым выбегает из класса.

Описанное поведение характерно для детей с так назы­ваемымгиперкинетическим, или гиперактивным, синдромом.

Одной из специфичных его черт является чрезмерная ак­тивность ребенка, излишняя подвижность, суетливость, невозможность длительного сосредоточения внимания на чем-либо.

432

В последнее время специалистами показано, чтогипе­рактивность выступает одним из проявлений целого комп­лекса нарушений, отмечаемых у таких детей. Основной же дефект связан с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. Поэтому подобные нарушения более точно классифицируются как «синдромы дефицита внимания»[[131]](#footnote-132).

Синдромы дефицита внимания считаются одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного возраста, причем у маль­чиков такие нарушения фиксируются значительно чаше, чем у девочек.

Нарушения поведения, связанные с гиперактивностью и недостатками внимания, проявляются у ребенка уже в дошкольном детстве. Однако в этот период они могут вы­глядеть не столь проблемно, поскольку частично компен­сируются нормальным уровнем интеллектуального и соци­ального развития. Поступление в школу создает серьезные трудности для детей с недостатками внимания, так как учеб­ная деятельность предъявляет повышенные требования к развитию этой функции. Именно поэтому дети с признака­ми синдрома дефицита внимания не в состоянии удовлет­ворительно справляться с требованиями школы.

Как правило, в подростковом возрасте дефекты внима­ния у таких детей сохраняются, но гиперактивность обыч­но исчезает и нередко, напротив, сменяется сниженной активностью, инертностью психической деятельности и недостатками побуждений[[132]](#footnote-133).

Специалисты выделяют следующие клинические про­явления синдромов дефицита внимания у детей:

1. Беспокойные движения в кистях и стопах. Сидя на стуле, ребенок корчится, извивается.
2. Неумение спокойно сидеть на месте, когда это тре­буется.
3. Легкая отвлекаемость на посторонние стимулы.
4. Нетерпение, неумение дожидаться своей очереди во время игр и в различных ситуациях в коллективе (занятия в школе, экскурсии и т.д.).
5. Неумение сосредоточиться: на вопросы часто отве­чает не задумываясь, не выслушав их до конца.

433

1. Сложности (не связанные с негативным поведением или недостаточностью понимания) при выполнении пред­ложенных заданий.
2. С трудом сохраняет внимание при выполнении зада­ний или во время игр.
3. Частые переходы от одного незавершенного действия к другому.
4. Неумение играть тихо, спокойно.
5. Болтливость.
6. Мешает другим, пристает к окружающим (напри­мер, вмешивается в игры других детей).
7. Часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь.
8. Частая потеря вещей, необходимых в школе и дома (например, игрушек, карандашей, книг и т.д.).
9. Способность совершать опасные действия, не заду­мываясь о последствиях. При этом ребенок не ищет при­ключений или острых ощущений (например, выбегает на улицу, не оглядываясь по сторонам).

Наличие у ребенка по крайней мере 8 из перечислен­ных выше 14 симптомов, которые постоянно наблюдают­ся в течение как минимум 6 последних месяцев, является основанием для диагноза синдром дефицита внимания. Все проявления данного синдрома можно разделить на три группы: признаки гиперактивности (симптомы 1, 2, 9, 10), невнимательности и отвлекаемости (симптомы 3, 6-8, 12, 13) и импульсивности (симптомы 4, 5, 11, 14).

Эти основные нарушения поведения сопровождаются серьезными вторичными нарушениями, к числу которых прежде всего относятся слабая успеваемость в школе и затруднения в общении с другими людьми.

Низкая успеваемость - типичное явление для гиперак­тивных детей. Она обусловлена особенностями их поведе­ния, которое не соответствует возрастной норме и являет­ся серьезным препятствием для полноценного включения ребенка в учебную деятельность. Во время урока этим де­тям сложно справляться с заданиями, так как они испы­тывают трудности в организации и завершении работы, быстро выключаются из процесса выполнения задания. Навыки чтения и письма у этих детей значительно ниже, чем у сверстников. Их письменные работы выглядят не­ряшливо и характеризуются ошибками, которые являют­ся результатом невнимательности, невыполнения указа­ний

434

учителя или угадывания. При этом дети не склонны прислушиваться к советам и рекомендациям взрослых.

Нарушения поведения гиперактивных детей влияют не только на школьную успеваемость, но и во многом опре­деляют характер их взаимоотношений с окружающими людьми. В большинстве случаев такие дети испытывают проблемы в общении: они не могут долго играть со сверст­никами, устанавливать и поддерживать дружеские отно­шения. Среди детей они являются источником постоян­ных конфликтов и быстро становятся отверженными.

В семье эти дети обычно страдают от постоянных срав­нений с братьями и сестрами, поведение и учеба которых ставится им в пример. Они недисциплинированы, непо­слушны, не реагируют на замечания, что сильно раздра­жает родителей, вынужденных прибегать к частым, но не результативным наказаниям. Большинству таких детей свой­ственна низкая самооценка. У них нередко отмечается де­структивное поведение, агрессивность, упрямство, лжи­вость, склонность к воровству и другие формы асоциаль­ного поведения1.

В работе с гиперактивными детьми большое значение имеет знание причин наблюдаемых нарушений поведения. В настоящее время этиология и патогенез синдромов де­фицита внимания выяснены недостаточно. Но большин­ство специалистов склоняются к признанию взаимодей­ствия многих факторов, в числе которых называются:

органические поражения мозга (черепно-мозговая травма, нейроинфекция и пр.);

перинатальная патология (осложнения во время бе­ременности матери, асфиксия новорожденного);

генетический фактор (ряд данных свидетельствует о том, что синдром дефицита внимания может носить се­мейный характер);

особенности нейрофизиологии и нейроанатомии (дис­функция активирующих систем ЦНС);

пищевые факторы (высокое содержание углеводов в пище приводит к ухудшению показателей внимания);

- социальные факторы (последовательность и система­тичность воспитательных воздействий и пр.).

Исходя из этого, работа с гиперактивными детьми дол­жна проводиться комплексно, с участием специалистов раз­ных профилей и обязательным привлечением родителей, учи­телей, психологов.

435

В работе с гиперактивными детьми следует учесть, что важное место в преодолении синдрома дефицита внима­ния принадлежит медикаментозной терапии. Поэтому не­обходимо убедиться в том, что такой ребенок находится под наблюдением врача.

Для организации занятий с гиперактивными детьми це­лесообразно привлечь школьного психолога, владеющего специальными коррекционно-развивающими программами[[133]](#footnote-134).

В оказании психологической помощи гиперактивным детям решающее значение имеет работа с их родителями и учителями. Взрослые должны понять, что поступки ре­бенка не являются умышленными и только с их помощью и поддержкой такой ребенок сможет справиться с суще­ствующими у него трудностями.

Родителям гиперактивного ребенка необходимо придер­живаться определенной тактики воспитательных воздей­ствий. Они должны помнить, что улучшение состояния ребенка «зависит не только от специально назначаемого лечения, но в значительной мере еще и от доброго, спокой­ного и последовательного отношения к нему. В воспитании ребенка с гиперактивностью родителям необходимо избе­гать двух крайностей: проявления чрезмерной жалости и вседозволенности с одной стороны, а с другой - поста­новки перед ним повышенных требований, которые он не в состоянии выполнить, в сочетании с излишней пункту­альностью, жесткостью и наказаниями. Частое изменение указаний и колебания настроения родителей оказывают на ребенка с синдромом дефицита внимания гораздо более глубокое негативное воздействие, чем на здоровых де­тей»[[134]](#footnote-135). Родители также должны знать, что существующие у ребенка нарушения поведения поддаются исправлению, но процесс этот длительный и потребует от них больших усилий и огромного терпения.

В работе упомянутых выше авторов приведены конк­ретные рекомендации родителям детей с синдромом де­фицита внимания:

1. В своих отношениях с ребенком придерживайтесь «по­зитивной модели». Хвалите его в каждом случае, когда он

436

этого заслужил, подчеркивайте успехи. Это поможет укре­пить уверенность ребенка в собственных силах.

1. Избегайте повторений слов «нет» и «нельзя».
2. Говорите сдержанно, спокойно и мягко.
3. Давайте ребенку только одно задание на определен­ный отрезок времени, чтобы он мог его завершить.
4. Для подкрепления устных инструкций используйте зрительную стимуляцию.
5. Поощряйте ребенка за все виды деятельности, тре­бующие концентрации внимания (например, работа с ку­биками, раскрашивание, чтение).
6. Поддерживайте дома четкий распорядок дня. Время приема пищи, выполнения домашних заданий и сна дол­жно соответствовать этому распорядку.
7. Избегайте по возможности скоплений людей. Пребы­вание в крупных магазинах, на рынках, в ресторанах и т.п. оказывает на ребенка чрезмерно стимулирующее воздей­ствие.
8. Во время игр ограничивайте ребенка лишь одним парт­нером. Избегайте беспокойных, шумных приятелей.
9. Оберегайте ребенка от утомления, поскольку оно приводит к снижению самоконтроля и нарастанию гипе­рактивности.
10. Давайте ребенку возможность расходовать избыточ­ную энергию. Полезна ежедневная физическая активность на свежем воздухе: длительные прогулки, бег, спортив­ные занятия.
11. Постоянно учитывайте недостатки поведения ребен­ка. Детям с синдромом дефицита внимания присущагиперактивность, которая неизбежна, но может удержи­ваться под разумным контролем с помощью перечислен­ных мер.

Не менее ответственная роль в работе с гиперактивны­ми детьми принадлежит учителям. Нередко педагоги, не справляясь с такими учениками, под разными предлога­ми настаивают на их переводе в другую школу. Однако эта мера проблем ребенка не решает.

Вместе с тем выполнение некоторых рекомендаций может способствовать нормализации взаимоотношений учителя с беспокойным учеником и поможет ребенку луч­ше справляться с учебной нагрузкой[[135]](#footnote-136).

437

Учителям рекомендуется: работу с гиперактивным ребенком строить индивиду­ально, при этом основное внимание уделять отвлекаемое - ти и слабой организации деятельности;

по возможности игнорировать вызывающие поступки ребенка с синдромом дефицита внимания и поощрять его хорошее поведение;

во время уроков целесообразно ограничить до мини­мума отвлекающие факторы. Этому может способствовать, в частности, оптимальный выбор места за партой для ги­перактивного ребенка в центре класса напротив доски;

предоставлять ребенку возможность быстрого обра­щения за помощью к учителю в случаях затруднения;

учебные занятия строить по четко распланированно­му, стереотипному распорядку;

* научить гиперактивного ученика пользоваться специ­альным дневником или календарем;
* задания, предлагаемые на уроке, писать на доске; на определенный отрезок времени дается только одно

задание;

* дозировать ученику выполнение большого задания, предлагать его в виде последовательных частей и периоди­чески контролировать ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы;
* во время учебного дня предусматривать возможности для двигательной «разрядки»: занятия физическим трудом, спортивные упражнения.

Гиперактивные дети - «это очень трудные дети, кото­рые часто приводят в отчаяние как родителей, так и учите­лей»[[136]](#footnote-137). В отношении дальнейшего развития таких детей нет однозначного прогноза. У многих из них серьезные пробле­мы могут сохраниться и в подростковом возрасте. Поэтому с первых дней пребывания такого ребенка в школе необхо­димо наладить совместную работу психолога и взаимо­действие его родителей, учителей и психолога.

9.2. Леворукий ребенок в школе

Левшами являются около 10% людей, причем, по оценкам зарубежных и отечественных специалистов, доля леворуких имеет тенденцию к увеличению. Практически в каждом классе начальной школы можно встретить 1-2(а иногда и более) детей,

438

активно предпочитающих при письме, рисовании и выполнении других видов деятель­ности левую руку правой.

Леворукость - это не патология и не недостаток развития. И тем более не каприз или упрямство ребенка, не желаю­щего работать, как все, правой рукой (иногда так считают некоторые родители и учителя). Леворукость - очень важ­ная индивидуальная особенность ребенка, которую необхо­димо учитывать в процессе обучения и воспитания.

Асимметрия рук, т.е. доминирование правой или левой руки, или невыраженное предпочтение какой-либо руки (амбидекстрия) обусловлены особенностями функциональ­ной асимметрии полушарий головного мозга. У правшей доминирующим, как правило, является левое полушарие, специализирующееся на переработке вербальной инфор­мации (у 95% правшей центр речи расположен в левом полушарии).

У левшей же распределение основных функций между полушариями более сложно и не является просто зер­кальным отражением асимметрии мозга, обнаруживае­мой у правшей. Многочисленные исследования показы­вают, что функциональная асимметрия у левшей менее выражена, в частности, центры речи могут быть распо­ложены как в левом, так одновременно и в правом полу­шарии, а зрительно-пространственные функции, выпол­няемые обычно правым полушарием, могут контролиро­ваться также и левым. Таким образом, у левшей отмечается менее четкая специализация в работе полушарий голов­ного мозга.

Специфика латерализации мозговых функций левшей влияет на особенности их познавательной деятельности, к числу которых относятся: аналитический способ перера­ботки информации, поэлементная (по частям) работа с материалом; лучшее опознание вербальных стимулов, чем невербальных; сниженные возможности выполнения зри-гельно-пространственных заданий[[137]](#footnote-138).

До недавнего времени леворукость представляла серь­езную педагогическую проблему. Считалось необходимым систематически переучивать леворуких детей, у которых не оставалось альтернативы при выборе руки для письма все должны были писать правой. При переучивании использовали

439

порой самые жесткие меры (наказание, «на­девание варежки на левую руку» и пр.), не считаясь с ин­дивидуальными особенностями и возможностями ребенка и принося в жертву его здоровье. Существуют многочис­ленные данные, показывающие, что у леворуких детей невротические состояния и неврозы встречаются значи­тельно чаще, чем у детей-правшей. Одной из главных при­чин развития неврозов у левшей считается насильствен­ное обучение действиям правой рукой в первые годы жиз­ни или в первый год обучения в школе. Эта причина становится очевидной в свете данных об особенностях функциональной асимметрии мозга: переучивание приво­дит к ломке естественно сложившегося индивидуального профиля латерализации, что служит мощным стрессоген-ным фактором. По существу, насильственное переучива­ние является формой давления праворукой среды, подрав­нивающей под себя леворукого ребенка и игнорирующей его индивидуальность. В этой связи говорят одекстрастрес- се - давлении праворукой среды.

В последние годы школа отказалась от практики пере­учивания леворуких детей, и они пишут удобной для них рукой.

Однако тем самым проблема леворукости для школы не снимается, поскольку остаются дети со скрытым лев-шеством. Речь идет о тех случаях, когда природного левшу переучивают в дошкольном детстве. Такое переучивание может носить целенаправленный характер, когда родите­ли, замечая склонность ребенка к предпочтению левой руки, стремятся исправить этот «недостаток» и предупре­дить те возможные трудности, которые ожидают ребенка в дальнейшем. Чаще всего это происходит в семьях с на­следственной леворукостью, где один или оба родителя, или ближайшие родственники, также леворуки. В таких семьях взрослые особенно внимательны к этой стороне развития ребенка, поскольку сами столкнулись с пробле­мами жизни левши в праворукой среде.

В дошкольном возрасте возможно и ненасильственное переучивание. В раннем дошкольном возрасте родители и воспитатели не всегда обращают специальное внимание на то, какая рука у ребенка ведущая, тем более что на­правление рукости достаточно отчетливо устанавливается только к 3-5 годам. Между тем при обучении новым дей­ствиям дети стараются сделать так, как говорит взрослый: брать ложку в правую руку, держать карандаш правой ру­кой и т.п.

440

И ребенок-левша, выполняя требования взрос­лого, делает так, как велят, даже если это действие ему не очень удобно. В результате такого ненасильственного пере­учивания многие родители могут и не подозревать, что их ребенок левша.

При овладении бытовыми навыками скрытая леворукость ребенка, как правило, не сказывается на успешнос­ти выполнения действий, однако, приступая к система­тическому обучению в школе, особенно при овладении письмом и чтением, такие дети могут встретиться с нео­жиданными трудностями.

Поэтому важно определить направление рукости ребенка до начала обучения: в детском саду или при приеме в школу.

Для диагностики типа ведущей руки у детей, начиная с 5-6 лет, возможно использование различных функцио­нальных проб: тест переплетения пальцев, тест «аплодирование», тест перекреста рук на груди («поза Наполео­на») и др.

В практике работы с детьми широко применяется метод оценки участия рук в процессе выполнения различных дей­ствий. Это могут быть символические действия, когда ребен­ка просят показать, как он, например, поливает цветы, ре­жет хлеб, держит зубную щетку, держит ножницы и т.д. Дей­ствия могут быть и реальные, выполняемые в специально подобранных заданиях, требующих манипулирования.

Тестовая батарея подобных заданий включает в себя такие игровые задания, как рисование правой и левой ру­кой, открывание коробочки, вырезание ножницами по контуру рисунка, нанизывание бисера, развязывание узел­ков и др.[[138]](#footnote-139) В каждом задании оценивается степень активно­сти правой и левой руки. На основании этого делается заключение о доминирующей руке у ребенка и даются соответствующие рекомендации в отношении того, какой рукой его целесообразно учить писать.

Леворуким считается ребенок, набравший больше плю­сов в графе «Левая рука». Как указывают авторы, если та­кой ребенок берет ручку в левую руку и пытается писать ею, нецелесообразно его переучивать и заставлять писать правой рукой. Но даже если ребенок получил больше плю­сов в графе «Правая рука», но рисует левой рукой и каче­ство рисунка выше, чем при рисовании правой рукой, неследует

441

принуждать его писать правой рукой (при том ус­ловии, что сам он пытается писать левой).

Определенные сложности возникают при выборе ве­дущей руки уамбидекстров, т.е. тех детей, которые про­демонстрировали одинаково хорошее владение и левой, и правой рукой. В этом случае возможны такие варианты:

1. Ярко выраженные бытовые левши, но графические ам-бидекстры, т.е. одинаково хорошо пишущие и рисующие правой и левой рукой. Как правило, эти дети левши, но дома или в детском саду их переучивали с раннего дет­ства, при рисовании поощряли работу правой рукой. У этих детей процесс обучения письму идет легче, если они бу­дут писать левой рукой, хотя качество письма может быть недостаточно удовлетворительным (плохой почерк, пишет «как курица лапой»),
2. Ярко выраженные бытовые правши, но пишут и рису­ют левой рукой или одинаково правой и левой. На практи­ке причиной использования при письме и рисовании не правой, а левой руки может быть имевшаяся ранее травма правой руки, нарушение ее моторных функций. В этом слу­чае целесообразно учить ребенка писать правой рукой.

Определение ведущей руки ребенка необходимо для того, чтобы полнее использовать его природные особенности и снизить вероятность осложнений, возникающих у левору- ких детей при переходе к систематическому школьному обучению. Однако, стремясь предупредить сложности, ожи­дающие левшу при обучении письму правой рукой, нужно помнить: определение ведущей руки и выбор на этом осно­вании руки для письма чрезвычайно ответственный шаг.

Действительно, переучивание леворуких детей во мно­гих случаях не только нежелательно, но и недопустимо. Как показывает опыт работы с такими детьми, нередко переучивание, начатое уже после того, как ребенок при­ступил к систематическому обучению письму (в середи­не-конце 1 класса), только усугубляет ситуацию. Поэтому вопрос о переучивании левши может быть поставлен только до начала обучения письму.

Однако наряду с этим известно немало случаев успеш­ного переучивания леворуких детей без отрицательных последствий. Таким образом, вопрос о переучивании ле-ворукого ребенка в каждом конкретном случае должен решаться строго индивидуально с учетом индивидуальных физиологических и психологических особенностей, адапта­ционных возможностей организма и личных установок

442

ребенка. При этом следует учитывать результаты диагнос­тики всех латеральных признаков, сопутствующих леворукости: доминантность глаза, уха, нижней конечности.

Как уже упоминалось, дети-левши обладают опреде­ленной спецификой познавательной деятельности. Это от­носится как к истинным левшам, так и к переученным, у которых полушария мозга выполняют несвойственные им функции.

В деятельности леворукого ребенка особенности орга­низации его познавательной сферы могут иметь следую­щие проявления:

* 1. Сниженная способность зрительно-двигательных ко­ординации дети плохо справляются с задачами на срисо­вывание графических изображений, особенно их последо­вательности; с трудом удерживают строчку при письме, чтении; как правило, имеют плохой почерк.
  2. Недостатки пространственного восприятия и зритель­ной памяти, трудности при анализе пространственных соотношений: у левшей часто отмечается искажение фор­мы и пропорции фигур при графическом изображении; зеркальность письма; пропуск и перестановка букв при письме; оптические ошибки, смешение на письме близ­ких по конфигурации букв ошибки при определении правой и левой сторон, при определе­нии расположения предметов в пространстве (под-над, па­за и т.п.).
  3. Особая стратегия переработки информации, анали­тический стиль познания: для левшей характерна поэле­ментная работа с материалом, раскладывание его «по полочкам», на основании такого подробного анализа стро­ится целостное представление об объекте деятельности. Этим во многом объясняется медлительность леворуких детей, так как для полного восприятия или понимания им необходима более длительная поэтапная проработка мате­риала[[139]](#footnote-140).
  4. Слабость внимания, трудности переключения и кон­центрации.
  5. Речевые нарушения: ошибки звукобуквенного ана­лиза.

Перечисленные особенности самым непосредственным образом влияют на успешность овладения учебными на­выками, прежде всего письмом (в меньшей степени - чтением),

443

в усвоении которого у леворуких детей отмечаются наибольшие сложности.

Одной из наиболее важных особенностей леворуких детей является их эмоциональная чувствительность, по­вышенная ранимость, тревожность, обидчивость, раздра­жительность, а также сниженная работоспособность и по­вышенная утомляемость. Это является следствием не толь­ко специфики межполушарной асимметрии, но и попыток переучивания, которых не избежали многие дети-левши (декстрастресс). Кроме того, немаловажное значение мо­жет иметь и тот факт, что примерно у 20% леворуких де­тей в анамнезе отмечаются осложнения в процессе бере­менности и родов, родовые травмы (по некоторым дан­ным, родовая травма может выступать одной из причин леворукости, когда функции поврежденного левого полу­шария, более подверженного влиянию неблагоприятных условий, частично принимает на себя правое полушарие).

Повышенная эмоциональность леворуких детей явля­ется фактором, существенно осложняющим адаптацию к школе. У левшей вхождение в школьную жизнь происхо­дит значительно медленнее и более болезненно, чем у большинства сверстников. Поэтому леворукие первоклас­сники требуют пристального внимания со стороны учите­лей, родителей и школьных психологов.

Леворукость ребенка может быть выявлена во время за­писи ребенка в школу. По поводу таких детей целесообраз­но обратиться к школьному психологу для проведения более глубокого диагностического обследования, направ­ленного на выявление их психологических особенностей.

На протяжении первого класса (а возможно, и более продолжительное время) леворукие школьники могут нуж­даться в проведении комплекса специальных занятий, на­правленных на развитие:

* зрительно-моторной координации,
* точности пространственного восприятия,
* зрительной памяти,
* наглядно-образного мышления,
* способности к целостной переработке информации, моторики,

фонематического слуха,

* речи.

При организации развивающей работы может возник­нуть необходимость в привлечении к сотрудничеству лого­педа и детского психоневролога.

444

В работе с леворукими детьми следует учитывать опре­деленные особенности выработки у них учебных навыков, в первую очередь навыков письма.

Постановка техники письма у левшей специфична: для леворукого ребенка одинаково неудобно как правонаклон-ное, так и левонаклонное письмо, так как при письме он будет загораживать себе строку рабочей рукой. Поэтому следует ставить руку так, чтобы строка была открыта. Ре­комендуется правонаклонный разворот тетради и прямое (безнаклонное) письмо[[140]](#footnote-141). При этом способ держания руч­ки может быть различным: обычным, как у правшей, или инвертированным, когда рука расположена над строчкой и изогнута в виде крючка.

При овладении письмом леворукий ребенок должен выбрать для себя тот вариант начертания букв, который ему удобен (леворукие дети чаще выполняют овалы слева направо и сверху вниз; их письмо имеет больше обрывов, менее связно, буквы соединяются короткими прямыми линиями. Требовать от левши безотрывного письма проти­вопоказано. В классе леворуких детей рекомендуется сажать у окна, слева за партой. В таком положении ребенок не мешает соседу и его рабочее место имеет достаточную ос­вещенность.

Следует принимать во внимание и еще один фактор, облегчающий учебную деятельность леворукого ребенка. Это касается учета ведущего глаза при выборе рабочего места учащегося. Парта ребенка должна быть размещена таким образом, чтобы информационное поле совмещалось с ве­дущим глазом. Так, например, если ведущим является ле­вый глаз, то классная доска, рабочее место учителя долж­ны находиться в левом зрительном поле учащегося[[141]](#footnote-142). Пос­леднее из перечисленных требований может, однако, быть несовместимым с первым, поскольку обычное для лев­шей расположение рабочего места слева в ряду у окна це­лесообразно при ведущем правом глазе. Тем не менее учет ведущего глаза при размещении учеников в классе имеет значение не только для леворуких, но и для всех осталь­ных детей.

Итак, леворукий ребенок может иметь в школе немало проблем. Но следует отметить, что леворукость является

445

фактором риска не сама по себе, а в связи с теми определен­ными нарушениями и отклонениями в развитии, которые могут встретиться у конкретного ребенка. Далеко не все леворукие дети, особенно если в дошкольном детстве уде­лялось внимание их полноценному психическому разви­тию, будут иметь серьезные осложнения при овладении учебной деятельностью.

Однако справедливым является замечание, что совре­менные школьные программы, ориентированные прежде всего на развитие логико-знаковых, т.е. левополушарных компонентов мышления, не дают возможности реализо­вать потенциал леворукого ребенка, имеющего правопо-лушарную ориентацию. Между тем, специальные исследо­вания свидетельствуют об относительно более высоком творческом потенциале левшей, который обнаруживается при проблемном обучении и приобщении к худо­жественному творчеству1.

9.3. Эмоциональные нарушения в младшем школьном

возрасте[[142]](#footnote-143)

Развитие эмоционально-волевой сферы один из важ­нейших компонентов психологической готовности к шко­ле. Как известно, ребенок 6-7 лет уже умеет соподчинять мотивы, владеть своими эмоциями, старается соотносить свои действия и желания с действиями и желаниями ок­ружающих. Особые требования к воле ребенка предъявля­ют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. Самое трудное момент выбора, когда происхо­дит внутренняя борьба социальных норм и импульсивных желаний.

С одной стороны, с поступлением в школу увели­чивается количество требований, ожиданий, акцент дела­ется на то, что ученик «должен», а не на то, что он «хо­чет». С другой стороны, первокласснику приятно быть и чувствовать себя взрослее, ответственнее, видеть, что ок­ружающие воспринимают его как школьника. Естествен­но, такое положение вызывает амбивалентные пережива­ния: это и стремление оправдать ожидания, и страх ока­заться плохим учеником. Эти противоречия могут порождать

446

фрустрацию. «Неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные аффективные переживания только тогда, когда возникает расхождение между этими притязаниями и такими способностями ребенка, которые в состоянии обеспечить их удовлетворение. Притязания ребенка, т.е. те достижения, которых он во что бы то ни стало хочет до­биться, основываются на возникшей в его предшествую­щем опыте определенной оценке своих возможностей, т.е. самооценке. Эта самооценка стала для него привычной, в результате чего у него возникла потребность сохранить как ее, так и основанный на ней уровень притязаний. Однако в тех случаях, когда это стремление фактически не может быть удовлетворено, возникает конфликт. Признать свою несостоятельность значит для ребенка пойти в разрез с имеющейся у него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не может допустить»[[143]](#footnote-144). В таком случае ребенок находится в школе в ситуации неус­пеха, и его реакция на неуспех носит, как правило, не­адекватный характер: он или отвергает свой неуспех, или ищет причины во внешних обстоятельствах, но ни в коем случае не в себе. Мы видим, что для школьника эти реак­ции носят защитный характер, он не желает допустить в сознание что-либо, способное поколебать его самооценку. Поэтому, например, повышенная обидчивость, как одна из форм аффективного поведения, возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он счи­тает, что несправедливы окружающие учитель, поставив­ший низкую оценку, родители, наказавшие его ни за что, одноклассники, подшучивающие над ним, и т.д.

Одной из наиболее распространенных трудностей в ра­боте с детьми младшего школьного возраста является их эмоциональная неустойчивость, неуравновешенность. По­рой взрослые не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми, или, например, с детьми, слишком болезненно переживающи­ми любое замечание, плаксивыми, тревожными. Помочь учителю разобраться в возможных причинах таких проявле­ний эмоциональных переживаний в каждой конкретной ситуации может школьный психолог.

Условно можно выделить 3 наиболее выраженные груп­пы так называемых трудных детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

447

Агрессивные дети. Безусловно, в жизни каждого ребен­ка бывали случаи, когда он проявлял агрессию, но, выде­ляя данную группу, мы обращаем внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение.

Эмоционально расторможенные дети. Относящиеся к это­му типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то в результате своего экспрессивного поведения заводят весь класс; если страдают, их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тре­вожные дети. Они постесняются громко и явно выражать свои эмоции, будут тихо переживать свои проблемы, бо­ясь обратить на себя внимание.

Несомненно, характер проявления эмоциональных ре­акций связан с типом темперамента. Как мы видим, дети, относящиеся ко второй группе, являются скорее холери­ками, а представители третьей группы - меланхоликами или флегматиками.

Как уже отмечалось выше, такое деление носит дос­таточно умозрительный характер: на практике можно встретить школьников, сочетающих в себе как истеро-идные черты (которые выделены во второй группе), так и агрессивные тенденции; или детей агрессивных, но в глубине души при этом очень ранимых, робких и безза­щитных. Однако общим, что можно подчеркнуть у всех намеченных групп является то, что неадекватные аф­фективные реакции (проявляющиеся по-разному у раз­личных типов детей) носят защитный, компенсаторный характер.

Рассмотрим случай, описанный психологом Э. ЛеШан: «Около меня сидел мужчина, держа на коленях малень­кую хорошенькую девочку. Рядом с ним стоял мальчик, который без конца скулил. Он ныл, что хочет опять в воду, хотя весь дрожал; он канючил, чтобы отец купил ему мячик. Его ноющий голос царапал меня по нервам, и я в конце концов не выдержала. Уходя я обернулась и посмотрела на маленького нытика. Его взгляд был при­кован к отцовскому колену»[[144]](#footnote-145). Дальше автор книги делает вывод, что мальчик хотел не в бассейн, и не новую иг­рушку, а просто обратить внимание отца на себя, он хо­тел, как и его младшая сестра, на колени к отцу, он какбы напоминал (не сознательно, конечно),

448

что он тоже имеет право на такую же любовь и ласку, как его сестра. Мы можем соглашаться или не соглашаться с такой интер­претацией данного случая, но очевидно одно, что неудов­летворенная потребность, подавляемая эмоция всегда рано или поздно выплескиваются в форме неадекватной аффек­тивной реакции. В рассмотренной ситуации мы можем лишь предполагать, почему у мальчика возникла такая потребность, его недостаточно любили в детстве, ему недоставало тепла и ласки со стороны родителей, может быть они были слишком строги с ним, и он не мог в полной мере проявить свое отношение к ним? Почему именно на эту ситуацию он так реагировал? Мы видим, что даже такая простая и привычная даже, на первый взгляд, проблема требует для разрешения ответа на мно­гие, многие вопросы.

Трудности в развитии эмоциональной сферы могут быть обусловлены особенностями семейного воспитания, отно­шения окружающих к ребенку. Знание особенностей семей­ного воспитания, влияния родителей на сына или дочь дает возможность объяснить специфику эмоциональных нарушений детей.

В психологической литературе выделяются различные типы неправильного воспитания[[145]](#footnote-146). Остановимся на четы­рех, наиболее распространенных типах неправильного воспитания.

1. Неприятие. Оно может быть явным и неявным. Явное неприятие наблюдается, например, тогда, когда рождение ребенка было изначально нежелательным, или в случае, если планировалась девочка, а родился мальчик, т.е. когда ребенок не удовлетворяет начальные ожидания родителей. Намного сложнее обнаружить неявное неприятие. В таких семьях ребенок, на первый взгляд, желанен, к нему внима­тельно относятся, о нем заботятся, но нет душевного кон­такта. Причиной тому может быть чувство собственной не­реализованное™, например, у матери, для нее ребенок препятствие для развития собственной карьеры, помеха, устранить которую она никогда не сможет, и вынуждена терпеть. Проецируя свои проблемы на ребенка, она создает эмоциональный вакуум вокруг него, провоцирует собствен­ного ребенка на обратное неприятие. Как правило, в семьях,

449

где доминируют такого рода отношения, дети стано­вятся либо агрессивными (т.е. мы их можем отнести к пер­вой группе выделенных форм проявлений эмоциональных нарушений), либо чересчур забитыми, замкнутыми, роб­кими, обидчивыми (т.е. по нашей классификации, третья группа). Неприятие порождает в ребенке чувство протеста. В характере формируются черты неустойчивости, негативиз­ма, особенно в отношении взрослых. Неприятие приводит к неверию в свои силы, неуверенности в себе.

1. Гиперсоциальное воспитание. Причина его в непра­вильной ориентации родителей. Это слишком «правиль­ные» люди, пытающиеся педантично выполнять все реко­мендации по «идеальному» воспитанию. «Надо» произве­дено в абсолют. Ребенок у гиперсоциальных родителей как бы запрограммирован. Он чрезмерно дисциплинирован и исполнителен. Гиперсоциальный ребенок вынужден посто­янно подавлять свои эмоции, сдерживать свои желания. При таком типе воспитания возможно несколько путей развития: это может быть бурный протест, бурная агрес­сивная реакция, иногда и самоагрессия в результате пси­хотравмирующей ситуации, или наоборот, замкнутость, отгороженность, эмоциональная холодность.
2. Тревожно-мнительное воспитание. Наблюдается в тех случаях, когда с рождением ребенка одновременно возни­кает неотступная тревога за него, за его здоровье и благопо­лучие. Воспитание по этому типу нередко наблюдается в се­мьях с единственным ребенком, а также в семьях, где растет ослабленный или поздний ребенок. В результате ребенок тре­вожно воспринимает естественные трудности, с недоверием относится к окружающим. Ребенок в таком случае несамос­тоятелен, нерешителен, робок, обидчив, мучительно неуве­рен в себе. Как мы видим, это напоминает нам особенности детей вышеупомянутой третьей группы.
3. Эгоцентрический тип воспитания. Ребенку, часто единственному, долгожданному, навязывается представ­ление о себе как о сверхценности: он кумир, «смысл жизни» родителей. При этом интересы окружающих не­редко игнорируются, приносятся в жертву ребенку. В ре­зультате он не умеет понимать и принимать во внимание интерес других, не переносит дальнейших лишений, аг­рессивно воспринимает любые преграды. Такой ребенок расторможен, неустойчив, капризен. Его аффективные проявления очень схожи с поведением детей, относящихся ко второй группе.

450

Мы так подробно остановились на проблемах личност­ного развития в семье (рассмотрев при этом далеко не все аспекты семейных взаимоотношений), так как, на наш взгляд, семья является одним из важнейших факторов, влияющих на эмоциональную сферу, в отличие, напри­мер, от интеллектуальной.

Однако нельзя не учитывать, что порой эмоциональ­ные стресс у детей провоцируют педагоги, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников та­кого поведения и уровня успеваемости, которые для не­которых из них являются непосильными. Помните эпизод из мудрой и доброй сказки «Маленький принц»?

«Если я прикажу какому-нибудь генералу порхать бабоч­кой с цветка на цветок, или сочинить трагедию, или обер­нуться морской чайкой, и генерал не выполнит приказа, кто будет в этом виноват он или я?

Вы, ваше величество, - ни минуты не колеблясь, от­ветил Маленький принц.

Совершенно верно, подтвердил король. С каждого надо спрашивать то, что он может дать».

Игнорирование со стороны учителя индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка может быть причиной различного рода дидактогений, т.е. негативных психических состояний учащегося, вызванных неправиль­ным отношением учителя; школьных фобий, когда ребе­нок боится идти в школу, отвечать у доски и т.п.

Как можно строить работу с детьми, действительно требующими психологической помощи?

Общаясь с детьми, испытывающими эмоциональные затруднения, родителям и педагогам можно предложить следующие рекомендации:

* 1. Нельзя стремиться учить ребенка подавлять свои эмо­ции, задача взрослых в том, чтобы научить детей правиль­но направлять, проявлять свои чувства.
  2. Эмоции возникают в процессе взаимодействия с ок­ружающим миром. Необходимо помочь ребенку овладеть адекватными формами реагирования на те или иные ситу­ации и явления внешней среды.
  3. Не надо пытаться в процессе занятий с трудными деть­ми полностью оградить ребенка от отрицательных пережи­ваний. Это невозможно в повседневной жизни, и искусст­венное создание «тепличных условий» лишь на время сни­мает проблему, а через некоторое время она встает более остро. Здесь нужно учитывать не просто модальность эмоций

451

(отрицательные или положительные), а прежде всего их ин­тенсивность. Важно помнить, что ребенку нужен динамизм эмоций, их разнообразие, так как изобилие однотипных положительных эмоций рано или поздно вызывает скуку.

4. Чувства ребенка нельзя оценивать, невозможно тре­бовать, чтобы ребенок не переживал того, что он пережи­вает. Как правило, бурные аффективные реакции - это ре­зультат длительного зажима эмоций.

В заключение можно отметить, что не существует пло­хих или хороших эмоций и взрослый во взаимодействии с ребенком должен непрерывно обращаться к доступному для ребенка уровню организации эмоциональной сферы, способствовать аффективной регуляции ребенка, оптималь­ным способам социализации.

Вопросы и задания

1. Каким детям может быть трудно учиться в школе и почему?
2. Понаблюдайте за гиперактивным ребенком на уроке, во время перемены. Подробно опишите его поведение. Проанали­зируйте действия педагога в отношении этого ученика.
3. Каковы психологические особенности леворуких детей? Всегда ли леворукость является причиной неуспеваемости?
4. Каковы наиболее распространенные причины, вызываю­щие эмоциональные нарушения у детей младшего школьного возраста?
5. Что такое «дидактогения»? Какие меры может и должен принять учитель с целью профилактики дидактогений?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

I. Учебники,справочники,словари, хрестоматии

Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). - М., 1998.

Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. — М., 1996.

Смирнова Е.О. Психология ребенка: Учебник для педагогичес­ких училищ и вузов. — М., 1997.

Хрестоматия по возрастной психологии: Младший школьный возраст / Сост. И.В.Дубровина и др. - М., 1999.

II. Монографии, научно-популярные издания

Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. — М., 1984.

Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избр. пси-хол. труды. - М., 1980. - Т.2.

Бардин К.В. Как научить детей учиться. — М., 1987.

Безруких М.М., Князева М.Г. Если ваш ребенок левша. — М., 1994.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрас­те. - М., 1968.

Бондаренко С.М. Учите детей сравнивать. — М., 1981.

Выготский Л.С. Кризис семи лет // Собр. соч.: В 6 т. — Т.4. — М„ 1984.

Гальперин П.Я. Введение в психологию. — Р-н/Дону, 1999.

Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. — М., 1996.

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М.,1986.

Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова Т.А. Внимание школьника. — М., 1987.

Житникова Л.М. Учите детей запоминать. — М., 1985.

Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности уче­ния // Избр. психол. произв. — М., 1983,— Т. 1.

ЛеШанЭ. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. — М., 1990.

Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.

453

Учебное издание

Дубровина Ирииа Владимировна, Данилова Елена Евгеньевна, Прихожан Анна Михаиловна

ПСИХОЛОГИЯ

Учебник-

РедакторJI. И. ХлоповаТехнический редактор Р. Ю. Волкова Компьютерная верстка: Н. В. Протасова Корректоры Л. Б. Орловская, В. И.Хомутова

Изд. № 108100402. Подписано в печать 22.01.2010. Формат 84x 108/32. Гарнитура «Тайме». Бумага офсетная № 1. Печать офсетная. Усл. печ. л. 24,36. Тираж 3 000 экз. Заказ № 4829

Издательский центр «Академия», [www.academia-moscow.ru](http://www.academia-moscow.ru) 125252, Москва, ул. Зорге, д. 15, корп. 1, пом. 266.

Адрес для корреспонденции: 129085, Москва, пр-т Мира, 101В, стр. 1, а/я 48. Тел./факс: (495)648-0507, 616-0029.

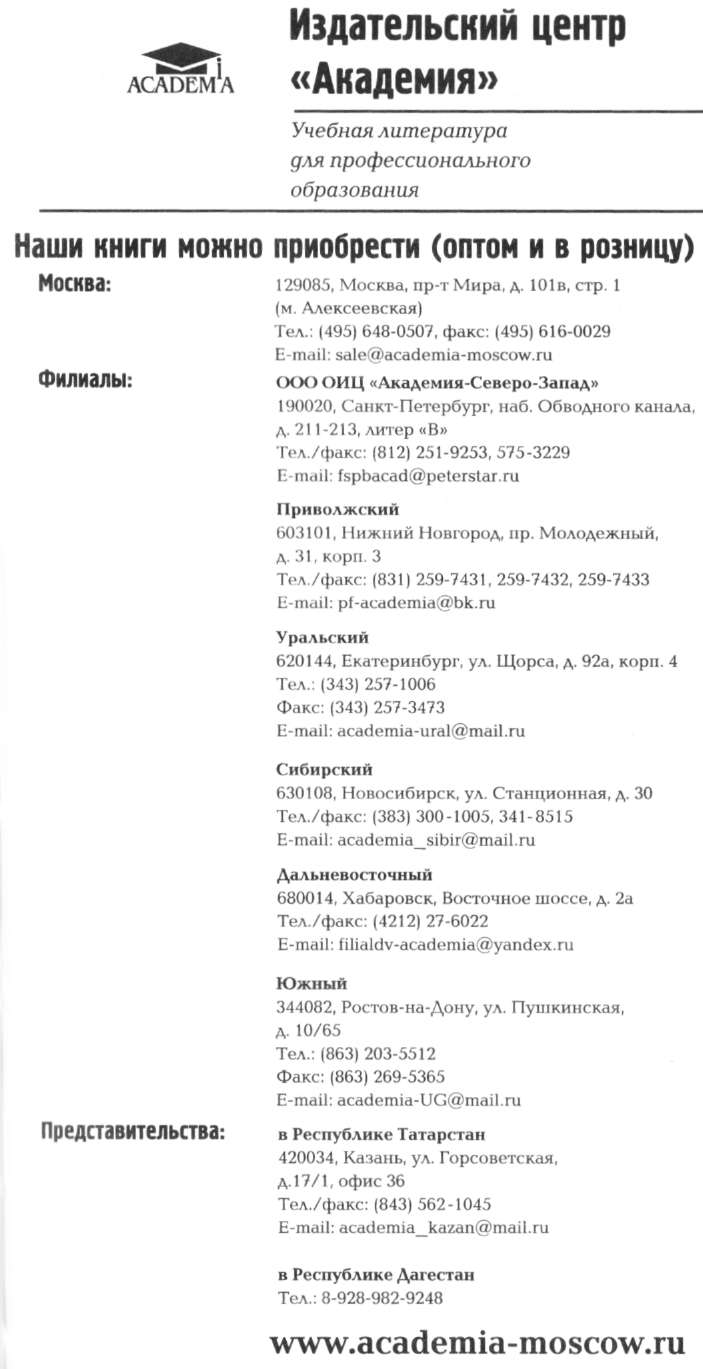
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.60.953.Д.007831.07.09 от 06.07.2009.

Отпечатано с электронных носителей издательства.

ОАО «Тверской полиграфический комбинат», 170024, г. Тверь, пр-т Ленина, 5.

Телефон: (4822) 44-52-03, 44-50-34. Телефон/факс: (4822) 44-42-15.

Homepage - [www.tverpk.ru](http://www.tverpk.ru) Электронная почта (E-mail) - [sales@tverpk.ru](mailto:sales@tverpk.ru)



1. [↑](#footnote-ref-2)
2. [↑](#footnote-ref-3)
3. [↑](#footnote-ref-4)
4. [↑](#footnote-ref-5)
5. [↑](#footnote-ref-6)
6. [↑](#footnote-ref-7)
7. 61 [↑](#footnote-ref-8)
8. [↑](#footnote-ref-9)
9. [↑](#footnote-ref-10)
10. [↑](#footnote-ref-11)
11. [↑](#footnote-ref-12)
12. [↑](#footnote-ref-13)
13. [↑](#footnote-ref-14)
14. [↑](#footnote-ref-15)
15. [↑](#footnote-ref-16)
16. 178. [↑](#footnote-ref-17)
17. [↑](#footnote-ref-18)
18. [↑](#footnote-ref-19)
19. [↑](#footnote-ref-20)
20. [↑](#footnote-ref-21)
21. [↑](#footnote-ref-22)
22. [↑](#footnote-ref-23)
23. [↑](#footnote-ref-24)
24. [↑](#footnote-ref-25)
25. [↑](#footnote-ref-26)
26. [↑](#footnote-ref-27)
27. [↑](#footnote-ref-28)
28. [↑](#footnote-ref-29)
29. [↑](#footnote-ref-30)
30. [↑](#footnote-ref-31)
31. [↑](#footnote-ref-32)
32. [↑](#footnote-ref-33)
33. [↑](#footnote-ref-34)
34. [↑](#footnote-ref-35)
35. [↑](#footnote-ref-36)
36. [↑](#footnote-ref-37)
37. [↑](#footnote-ref-38)
38. [↑](#footnote-ref-39)
39. [↑](#footnote-ref-40)
40. [↑](#footnote-ref-41)
41. [↑](#footnote-ref-42)
42. [↑](#footnote-ref-43)
43. [↑](#footnote-ref-44)
44. [↑](#footnote-ref-45)
45. [↑](#footnote-ref-46)
46. [↑](#footnote-ref-47)
47. [↑](#footnote-ref-48)
48. [↑](#footnote-ref-49)
49. [↑](#footnote-ref-50)
50. [↑](#footnote-ref-51)
51. [↑](#footnote-ref-52)
52. [↑](#footnote-ref-53)
53. [↑](#footnote-ref-54)
54. [↑](#footnote-ref-55)
55. [↑](#footnote-ref-56)
56. [↑](#footnote-ref-57)
57. [↑](#footnote-ref-58)
58. [↑](#footnote-ref-59)
59. [↑](#footnote-ref-60)
60. [↑](#footnote-ref-61)
61. [↑](#footnote-ref-62)
62. [↑](#footnote-ref-63)
63. [↑](#footnote-ref-64)
64. [↑](#footnote-ref-65)
65. [↑](#footnote-ref-66)
66. [↑](#footnote-ref-67)
67. [↑](#footnote-ref-68)
68. [↑](#footnote-ref-69)
69. [↑](#footnote-ref-70)
70. [↑](#footnote-ref-71)
71. [↑](#footnote-ref-72)
72. [↑](#footnote-ref-73)
73. [↑](#footnote-ref-74)
74. [↑](#footnote-ref-75)
75. [↑](#footnote-ref-76)
76. [↑](#footnote-ref-77)
77. [↑](#footnote-ref-78)
78. [↑](#footnote-ref-79)
79. [↑](#footnote-ref-80)
80. [↑](#footnote-ref-81)
81. [↑](#footnote-ref-82)
82. [↑](#footnote-ref-83)
83. [↑](#footnote-ref-84)
84. [↑](#footnote-ref-85)
85. [↑](#footnote-ref-86)
86. [↑](#footnote-ref-87)
87. [↑](#footnote-ref-88)
88. [↑](#footnote-ref-89)
89. [↑](#footnote-ref-90)
90. [↑](#footnote-ref-91)
91. [↑](#footnote-ref-92)
92. [↑](#footnote-ref-93)
93. [↑](#footnote-ref-94)
94. [↑](#footnote-ref-95)
95. [↑](#footnote-ref-96)
96. [↑](#footnote-ref-97)
97. [↑](#footnote-ref-98)
98. [↑](#footnote-ref-99)
99. [↑](#footnote-ref-100)
100. [↑](#footnote-ref-101)
101. [↑](#footnote-ref-102)
102. [↑](#footnote-ref-103)
103. [↑](#footnote-ref-104)
104. [↑](#footnote-ref-105)
105. [↑](#footnote-ref-106)
106. [↑](#footnote-ref-107)
107. [↑](#footnote-ref-108)
108. [↑](#footnote-ref-109)
109. [↑](#footnote-ref-110)
110. [↑](#footnote-ref-111)
111. [↑](#footnote-ref-112)
112. [↑](#footnote-ref-113)
113. [↑](#footnote-ref-114)
114. [↑](#footnote-ref-115)
115. [↑](#footnote-ref-116)
116. [↑](#footnote-ref-117)
117. [↑](#footnote-ref-118)
118. [↑](#footnote-ref-119)
119. [↑](#footnote-ref-120)
120. [↑](#footnote-ref-121)
121. [↑](#footnote-ref-122)
122. [↑](#footnote-ref-123)
123. . [↑](#footnote-ref-124)
124. [↑](#footnote-ref-125)
125. [↑](#footnote-ref-126)
126. [↑](#footnote-ref-127)
127. [↑](#footnote-ref-128)
128. [↑](#footnote-ref-129)
129. [↑](#footnote-ref-130)
130. [↑](#footnote-ref-131)
131. [↑](#footnote-ref-132)
132. [↑](#footnote-ref-133)
133. [↑](#footnote-ref-134)
134. [↑](#footnote-ref-135)
135. [↑](#footnote-ref-136)
136. [↑](#footnote-ref-137)
137. [↑](#footnote-ref-138)
138. [↑](#footnote-ref-139)
139. [↑](#footnote-ref-140)
140. [↑](#footnote-ref-141)
141. [↑](#footnote-ref-142)
142. [↑](#footnote-ref-143)
143. [↑](#footnote-ref-144)
144. [↑](#footnote-ref-145)
145. [↑](#footnote-ref-146)