

# **ПСИХОЛОГИЯ**

## **СБОРНИК ЛЕКЦИЙ**

**Баку – 2025**

### **Научный редактор:**

Заведующий кафедрой «Общей психологии»  
Азербайджанского Государственного Педагогического  
Университета, доктор психологических наук  
профессор *Рамиз Алиев*

### **Рецензенты:**

Доцент кафедры «Психологии и педагогики»  
Бакинского Славянского Университета, доктор  
философических наук по психологии  
*Гюльнара Гасанова*

Профессор кафедры «Общей психологии»  
Азербайджанского Государственного Педагогического  
Университета, доктор философических наук по психологии  
*Эльмар Гусейнов*

### **Составители:**

Старший преподаватель кафедры «Общей психологии»  
Азербайджанского Государственного Педагогического  
Университета  
*Эфендиева Гюняш*

Старший преподаватель кафедры «Общей психологии»  
Азербайджанского Государственного Педагогического  
Университета  
*Алиева Сона*

Сборник лекций содержит полный базовый курс общей психологии, важные сведения возрастной и социальной психологии. Предназначен для студентов высших учебных заведений не психологического профиля, в том числе педагогических вузов.

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Данный сборник лекций поможет оптимизировать подготовку студентов – будущих педагогов школы в процессе учебных занятий и самостоятельной работы. Тематика занятий соответствует содержанию учебного материала примерной программы курса «Психология».

В процессе непрерывного развития науки то одна, то другая отрасль выступает в качестве фаворита. Так было с механикой, биологией, кибернетикой и социологией. В последнее десятилетие фаворитом стала психология.

Психология обладает рядом особенностей по сравнению с другими научными дисциплинами. Как системой знаний ею владеют немногие. Однако с областью явлений, изучаемых этой наукой, сталкиваются все: она представлена в виде наших собственных ощущений, образов, представлений, мышления, речи, воли, интересов, потребностей, эмоций.

Уникальность сборника лекций «Психология» состоит в том, что в нем в доступной и краткой форме изложен материал теоретического курса, в соответствии с которым разработаны практические занятия, сориентированные на специфику подготовки и будущей деятельности педагогов.

Курс состоит из четырёх частей:

I. Основы психологии.

II. Психические процессы человека.

III. Психологические свойства личности.

IV. Возрастная и педагогическая психология.

Содержание первой части нацелено на формирование у студентов адекватного представления о предмете, методах и задачах психологии, ее месте среди других наук о человеке, ее базовых категориях и понятиях, об основных методологических и исследовательских проблемах и путях их решения.

Вторая часть курса направлена на изучение психических процессов: познавательных и эмоционально-волевых. Большое внимание уделяется рассмотрению специфики познавательных процессов (ощущения, восприятия, мышления), а также психических процессов (памяти, внимания, воображения).

Третья часть учебника посвящена изучению психологических свойств личности. В нее включен анализ индивидуальных особенностей личности (способностей, темперамента, характера) и потребностно-мотивационной ее сферы. Рассмотрены также основные теоретические подходы к пониманию психологического строения и закономерностей развития личности.

Четвертая часть курса посвящена предметам, задачам и методам возрастной и педагогической психологии. Возрастная психология – отрасль психологической науки, объектом исследования которой является человек, развивающийся от рождения (а в последнее время все больше исследований появляется в области пренатального развития как источника формирования психической жизни) до смерти.

Основное содержание педагогической психологии составляют психологические закономерности процессов обучения и воспитания.

Мы надеемся, что предлагаемый учебный материал поможет расширению и углублению психологических знаний студентов педагогической специальности.

# I. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ

## ТЕМА № 1. ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ. ПСИХИКА И СОЗНАНИЕ

1. Психология как наука. Объект и предмет психологии.
2. Психические процессы, психическое состояния, психические свойства.
3. Развитие психики в филогенезе.
4. Психологические особенности сознания. Сознание и бессознание .

1. Психология в переводе с греческого — учение, знание о душе («псюхе» — душа, «логос» — учение, знание). Это наука о закономерностях психической жизни и деятельности человека и различных форм общностей людей. Психология как наука изучает факты, закономерности и механизмы психики (А.В. Петровский). **Объектом** психологии выступают человек не только конкретный и отдельный человек, но и различные социальные группы, массы и другие формы общностей людей, и другие высокоорганизованные животные, особенности психической жизни которых изучает такая отрасль психологии, как зоопсихология. Однако традиционно основным объектом психологии является человек. В таком случае **психология** — это наука о закономерностях возникновения, формирования, развития, функционирования и проявлений психики людей в различных условиях и на разных этапах их жизни и деятельности

Психология как наука обладает особыми качествами, которые отличают ее от других дисциплин. Как систему проверенных знаний психологию знают немногие, в основном только те, кто ею специально занимается, решая научные и практические задачи. Вместе с тем как система жизненных явлений психология знакома каждому человеку. Она представлена ему в виде собственных ощущений, образов, представлений, явлений памяти, мышления, речи, воли, воображения, интересов, мотивов, потребностей,

эмоций, чувств и многого другого. Основные психические явления мы непосредственно можем обнаружить у самих себя и косвенно наблюдать у других людей.

В научном употреблении термин «психология» появился впервые в XVI вв. Первоначально он относился к особой науке, которая занималась изучением так называемых душевных, или психических, явлений, т.е. таких, которые каждый человек легко обнаруживает в собственном сознании в результате самонаблюдения. Позднее, в XVII—XIX вв., сфера исследований психологов значительно расширилась, включив в себя неосознаваемые психические процессы (бессознательное) и деятельность человека.

В XX столетии психологические исследования вышли за рамки тех явлений, вокруг которых они на протяжении веков концентрировались. В этой связи название «психология» отчасти утратило свой первоначальный, достаточно узкий смысл, когда оно относилось только к субъективным, непосредственно воспринимаемым и переживаемым человеком явлениям сознания. Однако до сих пор по сложившейся веками традиции за этой наукой сохраняется ее прежнее название.

С XIX в. психология становится самостоятельной и экспериментальной областью научных знаний.

Что же является предметом изучения психологии? Прежде всего психика человека и животных, включающая в себя многие субъективные явления. С помощью одних, таких, например, как ощущения и восприятие, внимание и память, воображение, мышление и речь, человек познает мир. Поэтому их часто называют познавательными процессами. Другие явления регулируют его общение с людьми, непосредственно управляют действиями и поступками. Их называют психическими свойствами и состояниями личности, включают в их число потребности, мотивы, цели, интересы, волю, чувства и эмоции, склонности и Способности, знания и сознание. Кроме того, психология

изучает человеческое общение и поведение, их зависимость от психических явлений и, в свою очередь, зависимость формирования и развития психических явлений от них.

Человек не просто проникает в мир с помощью своих познавательных процессов. Он живет и действует в этом мире, творя его для себя с целью удовлетворения своих материальных, духовных и иных потребностей, совершает определенные поступки. Для того чтобы понять и объяснить человеческие поступки, мы обращаемся к такому понятию, как личность.

В свою очередь психические процессы, состояния и свойства человека, особенно в их высших проявлениях, вряд ли могут быть осмыслены до конца, если их не рассматривать в зависимости от условий жизни человека, от того, как организовано его взаимодействие с природой и обществом (деятельность и общение). Общение и деятельность также поэтому составляют предмет современных психологических исследований.

Психические процессы, свойства и состояния человека, его общение и деятельность разделяются и исследуются отдельно, хотя в действительности они тесно связаны друг с другом и составляют единое целое, называемое жизнедеятельностью человека.

Изучая психологию и поведение людей, ученые ищут их объяснение, с одной стороны, в биологической природе человека, с другой — в его индивидуальном опыте, с третьей — в законах, на основе которых строится и по которым функционирует общество. В последнем случае исследуется зависимость психики и поведения человека от места, занимаемого им в обществе, от существующей социальной системы, строя, методов обучения и воспитания, конкретных отношений, складывающихся у данного человека с окружающими людьми, от той социальной роли, которую он играет в обществе, от видов деятельности, в которых непосредственно участвует.

Кроме индивидуальной психологии поведения в круг явлений, изучаемых психологией, входят и отношения между людьми в различных человеческих объединениях — больших и малых группах, коллективах.

**Предметом психологии в отечественной психологии является психика, психическая деятельность.** Однако определения этого понятия формулируются по-разному.

**Предмет психологии** - 1) психика - свойство высокоорганизованной материи (мозга) отражать объективную действительность и на основе формируемого при этом психического образа целесообразно регулировать деятельность субъекта и его поведение; 2) закономерности, тенденции, особенности развития и функционирования психики человека; 3) факты, закономерности и механизмы психики; 4) структура субъекта психической деятельности и процессы его взаимоотношений с реальностью.

**Предметом** изучения психологии является психика. В самом общем виде психика — это внутренний духовный мир человека: его потребности и интересы, желания и влечения, установки, оценочные суждения, отношения, переживания, цели, знания, умения, навыки поведения и деятельности и т. п.

Психика человека проявляется в его высказываниях, эмоциональных состояниях, мимике, пантомимике, поведении и деятельности, их результатах и других внешне выражаемых реакциях: например, покраснении (побледнении) лица, потовыделении, изменениях в ритмике сердца, артериальном давлении и др. При этом важно помнить, что человек может скрывать свои действительные мысли, отношения, переживания и другие психические состояния.

## **2. Психические процессы, психическое состояния, психические свойства.**

Все многообразие форм существования психического обычно объединяют в следующие четыре группы.

### **1. Психические процессы человека:**

а) познавательные (внимание, ощущение, восприятие, воображение, память, мышление, речь);

б) эмоциональные (чувства);

в) волевые.

2. Психические свойства человека (направленность, характер, темперамент, способности личности).

3. Психические состояния: функциональные (интеллектуально-познавательные, эмоциональные и волевые) и общие (мобилизационные, релаксационные)

### **3. Развитие психики в филогенезе и онтогенезе.**

Развитие психики в филогенезе связано с развитием нервной системы. Уровень развития органов чувств и нервной системы неизменно определяет уровень и формы психического отражения. На низшей ступени развития (например, у кишечнополостных) нервная система представляет собой нервную сеть, состоящую из разбросанных по всему организму нервных клеток с переплетающимися между собой отростками. Это сетевидная нервная система. Животные с сетевидной нервной системой в основном реагируют тропизмами. Временные связи у них образуются с трудом и плохо сохраняются.

На следующей ступени развития нервная система претерпевает ряд качественных изменений. Нервные клетки организуются не только в сети, но и в узлы (ганглии), Узловая, или ганглиозная, нервная система позволяет получать и перерабатывать наибольшее количество раздражений, так как чувствующие нервные клетки находятся в непосредственной близости от раздражителей, что меняет качество анализа полученных раздражений.

Усложнение узловой нервной системы наблюдается у высших беспозвоночных животных — насекомых. В каждой части тела ганглии сливаются, образуя нервные центры, которые взаимосвязаны между собой нервными путями. Особенно усложнен головной центр.

Высший тип нервной системы — трубчатая нервная система. Она представляет собой соединение организованных в трубку нервных клеток (у хордовых). В процессе эволюции у позвоночных возникают и развиваются спинной и головной мозг — центральная нервная система. Одновременно с развитием нервной системы и рецепторов развиваются и совершенствуются органы чувств животных, усложняются и формы психического отражения.

			<b>Деятельность</b>
		<b>Интеллектуальное поведение</b>	Активность человека, регулируемая сознательной целью
	<b>Навыки</b>	Сложные формы поведения, отражающие межпредметные связи и дающие большие возможности приспособления и переноса навыков	
<b>Инстинкты</b>	Формы поведения, приобретенные в индивидуальном опыте		
Врожденные формы реагирования на условия среды			
<b>Поведение животных</b>			
<b>Поведение человека</b>			

Особое значение в эволюции позвоночных приобретает развитие головного мозга. В головном мозгу образуются локализованные центры, представляющие разные функции.

Таким образом, эволюция психики выражается в совершенствовании органов чувств, выполняющих рецепторные функции, и развитии нервной системы, а также в усложнении форм психического отражения, т.е. сигнальной деятельности.

Выделяют четыре основных уровня развития психики живых организмов:

Раздражимость;

Чувствительность (ощущения);

Поведение высших животных (внешне обусловленное поведение);

Сознание человека (внешне обусловленное поведение).

#### **4. Психологические особенности сознания. Сознание и бессознание.**

Коренное отличие человека от животных состоит в том, что он обладает сознанием, с помощью которого происходит отражение окружающего мира.

##### **Характеристики сознания:**

1) содержит комплекс знаний об окружающем мире — в структуру сознания включены познавательные процессы, благодаря которым происходит постоянное обогащение человека новыми знаниями.

Если же происходит нарушение в деятельности какого-либо познавательного процесса или тем более его полный распад, это неизбежно влечет расстройство сознания (например, потеря памяти);

2) способность человека к познанию других и себя самого — человек, обладающий сознанием, способен давать оценку своих и чужих поступков, он осознает себя как отличное от остального окружающего мира существо, при нарушениях сознания (например, гипноз, сон) эта способность утрачивается;

3) способность к целеполагающей деятельности — перед началом любой деятельности человек ставит перед собой какие-либо цели, руководствуясь определенными мотивами, взвешивая свои возможности, анализирует ход выполнения и т. д., неспособность к подобным действиям по тем или иным причинам трактуется как нарушение сознания;

4) возможность давать эмоциональную оценку межличностным отношениям — это свойство лучше понять, анализируя патологию, так как при некоторых психических заболеваниях у человека меняется отношение к окружающим людям: например, он начинает ненавидеть своих близких,

которых до этого очень любил и трепетно к ним относился;

5) способность к общению с помощью речевых или иных сигналов.

б) Приведенные выше характеристики используются в целом ряде наук при определении понятия «сознание» (психология, психиатрия и др.).

Обобщая эти характеристики, можно понимать сознание как способность человека ориентироваться во времени и пространстве, окружающей обстановке, адекватно оценивать собственную личность, уметь управлять своими желаниями и поступками, сохранять систему отношений с окружающими людьми, анализировать новую информацию, опираясь на имеющиеся знания.

Итак, сознание следует понимать как высшую форму отражения мозгом действительности при помощи абстрактно-логического мышления и речи.

Человек функционирует не только на уровне сознания.

Далеко не все он способен осознать и проанализировать. Существует еще и бессознательный уровень.

**Бессознательное** — это такое сочетание психических свойств, процессов и состояний, влияние которых человек не анализирует (не осознает).

Находясь в бессознательном состоянии, человек не ориентируется в месте действия, во времени, не способен дать адекватную оценку происходящему, нарушается регулирование поведения при помощи речи.

Наличие неосознанных побуждений рассматривалось в экспериментах по изучению поведения человека в постгипнотическом состоянии.

Загипнотизированному испытуемому внушалось, что после окончания сеанса гипноза ему необходимо выполнить определенные действия: например, подойти к рядом находившемуся человеку и развязать его галстук.

Испытывая неловкость, человек тем не менее выполнял это действия, хотя и не понимал, зачем он это делает.

### **Бессознательные явления:**

1) бессознательные психические процессы — не всегда психические процессы (ощущения, восприятие, процессы памяти и мышления, воображение и установки) протекают под контролем сознания: например, забывание имен часто связано с неприятными воспоминаниями по отношению к человеку, носителю этого имени, или событию, связанному с ним, непреднамеренно возникает стремление не вспоминать этого человека или событие;

2) бессознательные явления, ранее осознаваемые человеком, но в течение определенного времени переместились на бессознательный уровень: например, большинство двигательных умений и навыков, которыми постоянно пользуется человек в своей жизнедеятельности (ходьба, письмо, речь, профессиональное владение различными инструментами и т. п.);

3) бессознательные явления, относящиеся к личностной сфере, — желания, мысли, потребности, намерения, которые под давлением «цензуры» были вытеснены на бессознательный уровень.

Очень часто вытесненные желания, потребности и т. п. проявляются в наших сновидениях в символическом виде, где и реализуются.

В случае если действие «цензуры» настолько сильно, что даже во сне блокируется общественными нормами и ценностями, то сновидение становится очень запутанным и непонятным и практически не поддается расшифровке. В психологии существуют различные направления, интерпретирующие сновидения с позиции тех или иных научных школ. Особая заслуга принадлежит психоанализу и его основателю З. Фрейду.

Заслуга З.Фрейда заключается и в создании теории механизмов психологической защиты, которые также относятся к разряду неосознаваемых психических явлений.

Механизмы психологической защиты — это совокупность таких бессознательных приемов, благодаря которым человек обеспечивает свой внутренний комфорт, оберегая себя от негативных переживаний и психических травм.

В настоящее время эта теория продолжает активно развиваться и обогащаться.

Рассмотрим один из современных вариантов (**Р. М. Грановская**).

1. **Отрицание** — бессознательный отказ человека воспринимать неприятную для него информацию. Человек может внимательно слушать, однако не воспринимать информацию, если она несет угрозу для его статуса, престижа. Вряд ли можно достигнуть желаемого результата, высказывая человеку «правду в глаза», так как скорее всего он просто проигнорирует эту информацию. Именно поэтому психология и педагогика рекомендует никогда не обсуждать личность человека, а лишь его негативный поступок.

2. **Вытеснение** — человек с легкостью забывает неприятные для него факты биографии и при этом в противовес дает ложное, но приемлемое толкование этих фактов. Этот механизм описан в романе Л. Н. Толстого «Война и мир» на примере Николая Ростова, который совершенно искренне «забыл» о своем не героическом поведении в первом бою, однако с эмоциональным подъемом описывал свои подвиги.

3. **Рационализация** — обесценивание того, что недостижимо. Например, невозможность приобретения какой-либо вещи из-за ее высокой стоимости оправдывается плохим цветом, кривой строчкой и т. п. Хорошо описан этот механизм в басне И. А. Крылова «Лиса и виноград», где лиса, не сумев дотянуться до винограда, начала убеждать себя в том, что он кислый («На взгляд-то он хорош, да зелен — ягодки нет зрелой: тотчас оскомину набьешь»).

4. **Проекция** — бессознательное приписывание собственных, чаще всего социально осуждаемых качеств другому человеку. Например, оговорив человека, мы оправдываем это тем, что и он распускает о нас сплетни, хотя это не соответствует действительности.

5. **Идентификация** — «срачивание» себя с другим человеком. У ребенка этот механизм часто проявляется в их неосознанном подражании кому-то из взрослых, чаще всего родителю того же пола, у взрослых — в поклонении кумиру. Иногда с помощью идентификации человек преодолевает свой комплекс неполноценности, видя вместо себя своего идола, кумира.

6. **Замещение** — возникшее внутреннее напряжение снимается в результате переадресовки с недоступного объекта на доступный. Невозможность напрямую выразить свое недовольство высокому начальству человек вымещает на собственных подчиненных, близких людях, детях и т. п. Поэтому психологи советуют найти способ или объект вымещения, безопасный для окружающих: например, занятие спортом, домашняя уборка, контрастный душ или просто мытье кистей рук холодной водой и т. д.

7. **Включение** — сопереживание как способ облегчения собственного внутреннего напряжения. Например, сопереживая героям очередной «мыльной оперы», люди отвлекаются от собственных, порой более существенных и значимых проблем.

8. **Изоляция** — нарушаются, а иногда и совсем разрываются эмоциональные связи с окружающими людьми, таким образом защищая человека от травмирующих психику ситуаций. Яркими примерами такого механизма часто могут служить алкоголизм, суициды, бродяжничество.

Человеку крайне важно понимать действие защитных механизмов. Это поможет лучше понять мотивы поведения окружающих людей и разобраться в самом себе, так как очень часто искусственно создаваемый комфорт не дает

возможности осознать, а значит, и преодолеть собственные недостатки и ошибки.

Итак, бессознательное, так же, как и сознание, участвует в управлении поведением человека, однако их роли различны.

В сложных ситуациях, когда требуется постоянный контроль над происходящим, повышенное внимание, необходимо участие сознания.

К числу таких ситуаций относятся следующие:

1. необходимость принятия решения в интеллектуально сложных ситуациях;
2. в случаях преодоления физического или психологического сопротивления;
3. при разрешении конфликтных ситуаций;
4. при нахождении решения в неожиданно возникших ситуациях, содержащих физическую или психологическую угрозу. Таким образом, рассматривая сознание как высший уровень психической регуляции поведения, следует помнить, что многие поведенческие акты функционируют и на бессознательном уровне.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.
4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998
6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

## **ТЕМА № 2. СТРУКТУРА СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.**

1. Возникновение психологии как науки.
2. Основные направления истории психологии.
3. Роль психологии в системе наук.
- 4.. Структура современной психологии.
5. Методы исследования.
6. Основные направления в психологии XIX века.

**1. Возникновение психологии как науки.** С древнейших времен потребности общественной жизни заставляли человека различать и учитывать особенности психического склада людей. В философских учениях древности уже затрагивались некоторые психологические аспекты, которые решались либо в плане идеализма, либо в плане материализма. Так, материалистические философы древности Демокрит, Лукреций, Эпикур понимали душу человека как разновидность материи, как телесное образование, образуемое из шаровидных, мелких и наиболее подвижных атомов. Но философ-идеалист Платон понимал душу человека как что-то божественное, отличающееся от тела. Душа, прежде чем попасть в тело человека, существует обособленно в высшем мире, где познает идеи – вечные и неизменные сущности. Попав в тело, душа начинает вспоминать виденное до рождения. Идеалистическая теория Платона, трактующая тело и психику как два самостоятельных и антагонистических начала, положила основу для всех последующих идеалистических теорий.

Великий философ Аристотель в трактате "О душе" выделил психологию как своеобразную область знания и впервые выдвинул идею неразделимости души и живого тела. Душа, психика проявляется в различных способностях к деятельности: питающей, чувствующей, движущей, разумной; высшие способности возникают из низших и на их

основе. Первичная познавательная способность человека – ощущение, оно принимает формы чувственно воспринимаемых предметов без их материи, подобно тому, как "воск принимает отпечаток печати без железа и золота". Ощущения оставляют след в виде представлений – образов тех предметов, которые прежде действовали на органы чувств. Аристотель показал, что эти образы соединяются в трех направлениях: по сходству, по смежности и контрасту, тем самым указав основные виды связей – ассоциации психических явлений.

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

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

III этап – психология как наука о поведении. Возникает в XX веке: Задача психологии – ставить эксперименты и наблюдать за тем, что можно непосредственно увидеть, а именно: поведение, поступки, реакции человека (мотивы, вызывающие поступки, не учитывались).

IV этап – психология как наука, изучающая объективные закономерности, проявления и механизмы психики.

История психологии как экспериментальной науки начинается в 1879 году в основанной немецким психологом Вильгельмом Вундтом в Лейпциге первой в мире экспериментальной психологической лаборатории. Вскоре, в 1885 году В. М. Бехтерев организовал подобную лабораторию в России.

**2. Основные исторические этапы развития психологической науки.**

Первые представления о психике были связаны с анимизмом (лат. анима – дух, душа) – древнейшими взглядами, согласно которым у всего, что существует на свете, есть душа. Душа понималась как независимая от тела сущность, управляющая всеми живыми и неживыми предметами.

Согласно древнегреческому философу Платону (427-347 гг. до н. э.), душа у человека существует, прежде чем она вступает в соединение с телом. Она есть образ и истечение мировой души. Душевные явления подразделяются Платоном на разум, мужество (в современном понимании – воля) и вожделения (мотивация). Разум размещается в голове, мужество – в груди, вожделение – в брюшной полости. Гармоническое единство разумного начала, благородных стремлений и вожделения придает целостность душевной жизни человека.

Душа, по Аристотелю, бестелесна, она есть форма живого тела, причина и цель всех его жизненных функций. Движущей силой поведения человека является стремление (внутренняя активность организма), сопряженное с чувством удовольствия или неудовольствия. Чувственные восприятия составляют начало познания. Сохранение и воспроизведение ощущений дает память. Мышление характеризуется составлением общих понятий, суждений и умозаключений. Особой формой интеллектуальной активности является нус (разум), привносимый извне в виде божественного разума.

Под влиянием атмосферы, характерной для средневековья (усиление церковного влияния на все стороны жизни общества, включая и науку), утвердилось представление, что душа является божественным, сверхъестественным началом, и потому изучение душевной жизни должно быть подчинено задачам богословия. Человеческому суждению может поддаваться лишь внешняя сторона души, которая обращена к материальному миру.

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

С XVII века начинается новая эпоха в развитии психологического знания. Она характеризуется попытками осмыслить душевный мир человека преимущественно с общефилософских, умозрительных позиций, без необходимой экспериментальной базы. Р. Декарт (1596-1650) приходит к выводу о полнейшем различии, существующем между душой человека и его телом: тело по своей природе всегда делимо, тогда как дух неделим. Однако душа способна производить в теле движения. Это противоречивое дуалистическое учение породило проблему, названную психофизической: как связаны между собой телесные (физиологические) и психические (душевные) процессы в человеке? Декарт заложил основы детерминистской (причинностной) концепции поведения с ее центральной идеей рефлекса как закономерного двигательного ответа организма на внешнее физическое раздражение.

Попытку вновь соединить тело и душу человека, разделенные учением Декарта, предпринял голландский философ Б. Спиноза (1632-1677). Нет особого духовного начала, оно всегда есть одно из проявлений протяженной субстанции (материи). Душа и тело определяются одними и теми же материальными причинами. Спиноза полагал, что такой подход дает возможность рассматривать явления психики с такой же точностью и объективностью, как рассматриваются линии и поверхности в геометрии.

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

Термин "эмпирическая психология" введен немецким философом XVIII в. Х. Вольфом для обозначения

направления в психологической науке, основной принцип которого состоит в наблюдении за конкретными психическими явлениями, их классификации и установлении проверяемой на опыте, закономерной связи между ними. Английский философ Дж. Локк (1632-1704) рассматривает душу человека как пассивную, но способную к восприятию среду, сравнивая ее с чистой доской, на которой ничего не написано. Под воздействием чувственных впечатлений душа человека, пробуждаясь, наполняется простыми идеями, начинает мыслить, т.е. образовывать сложные идеи. В язык психологии Локк ввел понятие ассоциации – связи между психическими явлениями, при которой актуализация одного из них влечет за собой появление другого.

Выделение психологии в самостоятельную науку произошло в 60-х годах XIX в. Оно было связано с созданием специальных научно-исследовательских учреждений – психологических лабораторий и институтов, кафедр в высших учебных заведениях, а также с внедрением эксперимента для изучения психических явлений. Первым вариантом экспериментальной психологии как самостоятельной научной дисциплины явилась физиологическая психология немецкого ученого В. Вундта (1832-1920), создателя первой в мире психологической лаборатории. В области сознания, полагал он, действует особая психическая причинность, подлежащая научному объективному исследованию.

Основоположником советской научной психологии считается И. М. Сеченов (1829-1905). В его книге "Рефлексы головного мозга" (1863) основные психологические процессы получают физиологическую трактовку. Их схема такая же, что и у рефлексов: они берут начало во внешнем воздействии, продолжаются центральной нервной деятельностью и заканчиваются ответной деятельностью – движением, поступком, речью. Такой трактовкой Сеченов предпринял попытку вырвать психологию из круга

внутреннего мира человека. Однако при этом была недооценена специфика психической реальности в сравнении с физиологической ее основой, не учтена роль культурно-исторических факторов в становлении и развитии психики человека.

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

### **3. Роль психологии в системе наук.**

Задачи психологии в основном сводятся к следующим:

- научиться понимать сущность психических явлений и их закономерности;
- научиться управлять ими;
- использовать полученные знания с целью повышения эффективности тех отраслей практики, на пересечении с которыми лежат уже оформившиеся науки и отрасли;
- быть теоретической основой практики психологической службы.

Изучая закономерности психических явлений, психологи вскрывают сущность процесса отражения объективного мира в мозгу человека, выясняют, как регулируются действия человека, как развивается психическая деятельность и формируются психические свойства личности. Поскольку психика, сознание человека есть отражение объективной действительности, изучение психологических закономерностей означает прежде всего установление зависимости психических явлений от объективных условий жизни и деятельности человека. Но

поскольку любая деятельность людей всегда закономерно обусловлена не только объективными условиями жизни и деятельности человека, но и иногда субъективными (отношения, установки человека, его личный опыт, выражающийся в знаниях, навыках и умениях, необходимых для этой деятельности), то перед психологией стоит задача выявления особенностей осуществления деятельности и ее результативности в зависимости от соотношения объективных условий и субъективных моментов.

Так, устанавливая закономерности познавательных процессов (ощущений, восприятий, мышления, воображения, памяти), психология способствует научному построению процесса обучения, создавая возможность правильного определения содержания учебного материала, необходимого для усвоения тех или иных знаний, навыков и умений. Выявляя закономерности формирования личности, психология оказывает содействие педагогике в правильном построении воспитательного процесса.

Широкий спектр задач, решением которых заняты психологи, обуславливает, с одной стороны, необходимость взаимосвязей психологии с другими науками, участвующими в решении комплексных проблем, а с другой – выделение внутри самой психологической науки специальных отраслей, занятых решением психологических задач в той или иной сфере общества.

Каково же место психологии в системе наук?

Современная психология находится в ряду наук, занимая промежуточное положение между философскими науками, с одной стороны, естественными – с другой, социальными – с третьей. Объясняется это тем, что в центре ее внимания всегда остается человек, изучением которого занимаются и названные выше науки, но в других аспектах. Известно, что философия и ее составная часть – теория познания (гносеология) решает вопрос об отношении психики к окружающему миру и трактует психику как

отражение мира, подчеркивая, что материя первична, а сознание вторично. Психология же выясняет ту роль, которую играет психика в деятельности человека и его развитии.

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



Классификация А. Кедрова

Психология интегрирует все данные этих наук и в свою очередь влияет на них, становясь общей моделью человекознания. Психологию следует рассматривать как научное исследование поведения и умственной деятельности человека, а также практическое применение приобретенных знаний.

Итак, **психология** — это наука, изучающая психические явления.

#### 4.. Структура современной психологии.

**Современная психология** — это достаточно разветвленный комплекс наук, который продолжает развиваться очень быстрыми темпами (каждые 4—5 лет возникает новое направление).

Тем не менее можно выделить фундаментальные отрасли психологической науки и специальные.

**Фундаментальные** (базовые) отрасли психологической науки одинаково важны для анализа психологии и поведения всех людей.

Такая универсальность позволяет их иногда объединять под названием «общая психология».

**Специальные** (прикладные) отрасли психологических знаний изучают какие-либо узкие группы явлений, т. е. психологию и поведение людей, занятых в какой-либо узкой отрасли деятельности.

Обратимся к классификации, представленной Р. С. Немовым (1995)

#### **Общая психология**

1. Психология познавательных процессов и состояний.
2. Психология личности.
3. Психология индивидуальных различий.
4. Возрастная психология.
5. Социальная психология.
6. Зоопсихология.
7. Психофизиология.

#### **Некоторые специальные отрасли психологических исследований**

1. Педагогическая психология.
2. Медицинская психология.
3. Военная психология.
4. Юридическая психология.
5. Космическая психология.
6. Инженерная психология.
7. Экономическая психология.
8. Психология управления.

Таким образом, психология представляет собой разветвленную сеть наук, которая продолжает активно развиваться.

Прикладными называют отрасли психологии, достижения которых используют в практической деятельности. В большинстве случаев с помощью прикладных отраслей психологической науки решают конкретные задачи в рамках определенного направления.

Традиционно в качестве отраслей психологии выделяют социальную, педагогическую, возрастную, инженерную психологию, психологию труда, клиническую

психологию и психофизиологию, дифференциальную психологию.

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

Педагогическая психология изучает психологические проблемы, закономерности развития психики и личности в процессе обучения и воспитания.

Возрастная психология изучает онтогенез психики, то есть ее развитие от зачатия человека до его смерти; закономерности развития нормального здорового человека, психологические особенности и закономерности, присущие каждому возрастному периоду: от младенчества до старости, и в связи с этим делится на детскую психологию, психологию юности и зрелого возраста, геронтопсихологию (психологию старости).

Можно выделить ряд отраслей психологии, изучающих психологические проблемы конкретных видов человеческой деятельности.

Психология труда рассматривает психику в условиях трудовой деятельности человека, закономерности развития трудовых навыков.

Инженерная психология изучает закономерности процессов взаимодействия человека и современной техники с целью использования их в практике проектирования, создания и эксплуатации автоматизированных систем управления, новых видов техники.

Медицинская психология изучает психологические особенности деятельности врача и поведения больного, проявления и причины разнообразных нарушений в психике и поведении человека, происходящие во время болезней

психические изменения, разрабатывает психологические методы лечения и психотерапии.

В рамки клинической психологии, изучающей проявления и причины разнообразных нарушений в психике и поведении человека, а также происходящие во время различных болезней психические изменения, как более частное входит патопсихология, которая изучает отклонения в развитии психики, распад психики при различных формах мозговой патологии.

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

Юридическая психология изучает психологические особенности юридической деятельности (например, особенности поведения участников уголовного процесса, психические проблемы формирования личности преступника, особенности его поведения и так далее).

Дифференциальная психология изучает различия между индивидами, между группами индивидов, а также причины и следствия этих различий.

Политическая психология изучает психологические компоненты политической жизни и деятельности людей, их настроения, мнения, чувства, ценностные ориентации и т. п.

Психология искусства изучает свойства и состояния личности или группы лиц, обуславливающие создание и восприятие художественных ценностей, а также влияние этих ценностей на жизнедеятельность как отдельной личности, так и общества в целом.

Помимо названных существуют и другие, не менее интересные для научных исследований и не менее значимые для практической деятельности человека отрасли психологии, в том числе: военная психология, психология рекламы, экологическая психология, зоопсихология, спортивная психология, космическая психология и др.

Военная психология изучает психологию личности воина, психологию воинского коллектива и психологические особенности их профессиональной деятельности в ее разных формах и видах.

Патопсихология уделяет основное внимание особенностям нарушений психики в связи с теми или другими недостатками в строении и функциях организма, в частности у детей.

Парапсихология исследует аномальные индивидуально- и социально-психологические явления.

Психология религии изучает психологические факторы религиозного сознания.

Экологическая психология изучает психологические аспекты взаимодействия человека и окружающей среды.

Зоопсихология (или сравнительная психология) раскрывает особенности и закономерности психики животных на разных этапах развития животного мира.

Психодиагностика нацелена на разработку методов выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

Психология спорта занимается исследованием психологических особенностей спортивной деятельности.

Космическая психология включает в круг своих проблем изучение особенностей психических процессов, происходящих в организме человека в условиях космических полетов, в том числе влияния на его психику больших физических перегрузок, необычных условий среды, состояния невесомости. Кроме того, эта отрасль психологии выясняет особенности работоспособности во время полета, в частности при необходимости действовать в условиях крайнего недостатка времени и т. д.

В последние годы ускоряющий импульс получает виртуальная психология, изучающая психологические виртуальные реальности и строящаяся на специфическом философском базисе. Каждое из этих направлений

использует теоретико-методическое наследие общей психологии, но богато собственными методами, подходами и приемами.

Отметим, что прикладные отрасли не являются изолированными друг от друга. Чаще всего в одной отрасли психологии используются знания или методы других ее отраслей. Например, космическая психология, занимающаяся проблемами психологического обеспечения деятельности человека в космосе, тесно связана с инженерной психологией, медицинской и др.

### **5. Методы научных исследования.**

**Методы научных исследований** — это приемы и средства получения учеными достоверных сведений, которые затем используются для построения научных теорий и разработки рекомендаций для практической деятельности. Для того чтобы получаемые сведения были достоверными, необходимо соблюдать требования валидности и надежности.

**Валидность** — это такое качество метода, которое свидетельствует о его соответствии тому, для изучения чего первоначально он и был создан.

**Надежность** — свидетельство того, что при многократном применении метода будут получаться сопоставимые результаты.

Существуют различные классификации методов психологии. Рассмотрим одну из них, согласно которой методы подразделяются на основные и вспомогательные.

Основные методы: наблюдение и эксперимент; вспомогательные — опросы, анализ процесса и продуктов деятельности, тесты, близнецовый метод поведения человека. Может быть внешним и внутренним (самонаблюдение).

**Наблюдение** — это метод, с помощью которого познаются индивидуальные особенности психики посредством изучения.

#### **Черты внешнего наблюдения**

- 1.Планомерность и систематичность проведения.
- 2.Целенаправленный характер.
- 3.Длительность наблюдения.
- 4.Фиксация данных с помощью технических средств, кодирования и т. п.

### **Виды внешнего наблюдения**

1.Структурированное (имеется подробная пошаговая программа наблюдения) — неструктурированное (имеется лишь простое перечисление данных, подлежащих наблюдению).

2.Сплошное (фиксируются все реакции наблюдаемых), выборочное (регистрируются лишь отдельные реакции).

3. Включенное (исследователь выступает как член группы, в которой осуществляется наблюдение) — не включённое (исследователь выступает как сторонний наблюдатель).

**Эксперимент** — метод научного исследования, в ходе которого создается искусственная ситуация, где изучаемое свойство проявляется и оценивается лучше всего.

### **Виды эксперимента**

1. **Лабораторный** — проводится в специально оборудованных помещениях, часто с использованием специальной техники.

Отличается строгостью и точностью фиксации данных, что позволяет получать интересный научный материал. Трудности лабораторного эксперимента:

1) необычность ситуации, в силу чего могут искажаться реакции испытуемых;

2) фигура экспериментатора способна вызывать либо желание угодить, либо, наоборот, сделать что-то назло: и то, и другое искажает результаты;

3) пока еще не все явления психики могут быть смоделированы в условиях эксперимента.

2. **Естественный эксперимент** искусственная ситуация создается в естественных условиях. Впервые был предложен

**А. Ф. Лазурским.** Например, можно изучать особенности памяти дошкольников, играя с детьми в магазин, где им предстоит «сделать покупки» и тем самым воспроизвести заданный ряд слов.

**Опросы** — вспомогательные методы исследования, содержащие вопросы. Вопросы должны удовлетворять следующим требованиям.

Перед опросом необходимо проводить с испытуемыми краткий инструктаж, создавать доброжелательную атмосферу; если можно получить сведения из других источников, то не следует спрашивать об этом.

Выделяют следующие методы опроса: беседа, анкетирование, интервью, социометрия.

**Беседа** — метод опроса, при котором и исследователь, и испытуемый находятся в равных позициях. Может применяться на различных этапах исследования.

**Анкетирование** — метод, благодаря которому можно оперативно получить большое количество данных, зафиксированных в письменной форме.

**Виды анкет:**

- 1) индивидуальные — коллективные;
- 2) очные (имеется личный контакт исследователя и анкетированного) — заочные;
- 3) открытые (анкетированные сами формулируют ответы) закрытые (представлен перечень готовых ответов, из которых надо выбрать наиболее подходящий анкетированному).

**Интервью** — метод, осуществляемый в процессе непосредственного общения, ответы даются в устной форме.

**Виды интервью:**

- 1) стандартизированное — все вопросы сформулированы заранее;
- 2) нестандартизированное — вопросы формулируются в ходе интервьюирования;

3) полустандартизированное — часть вопросов сформулирована заранее, а часть возникает в процессе интервью.

При составлении вопросов следует помнить, что первые вопросы должны дополняться последующими. Наряду с прямыми вопросами необходимо использовать косвенные.

**Социометрия** — метод, благодаря которому изучаются социальные отношения в группах. Позволяет определить положение человека в группе, предполагает выбор партнера по совместной деятельности. **Анализ процесса и продуктов деятельности** — изучаются продукты человеческой деятельности, на основании которых делаются выводы о психических особенностях человека. Могут изучаться рисунки, поделки, сочинения, стихи и т. д.

**Близнецовый метод** используется в возрастной генетической психологии.

Суть метода заключается в сопоставлении психического развития однояйцовых близнецов, силой обстоятельств воспитанных в различных жизненных условиях.

**Тесты** — стандартизированная психологическая методика, предназначение которой — дать количественную оценку изучаемого психологического качества.

#### **Классификация тестов**

1. Тест-опросник — тест-задание.
2. Аналитические (изучают одно психическое явление, например, произвольность внимания) — синтетические (изучают совокупность психических явлений, например, тест Кеттелла позволяет дать заключение о 16 качествах личности).

В зависимости от содержания тесты делятся на:

- 1) интеллектуальные (изучают особенности интеллекта, так называемый IQ);
- 2) тесты профпригодности (исследуют уровень

профессионального соответствия);

3) личностные тесты (словесные; проективные, когда о качествах человека судят по тому, как он воспринимает и оценивает предлагаемую ему ситуацию).

Итак, методы психологии разнообразны и их выбор определяется задачами исследования, особенностями испытуемого и ситуации.

## **6. Основные направления в психологии XIX века**

**Интроспекция** - самонаблюдение - наблюдение, объектом которого являются психические состояния самого субъекта.

**Дуализм** - идеалистическое философское учение, рассматривающее духовное и материальное как равнозначные начала. В наиболее развитой форме это учение представлено у французского ученого Рене Декарта.

**Бихевиоризм** - механистическое направление в психологии, возникшее в США в начале XX века. По мнению представителей этой школы, предметом изучения психологии может быть только поведение человека, под которым понимают действия, поступки, порожденные исключительно внешними причинами. Роль сознания отрицалась. Основоположники - Д. Уотсон, Э. Торндайк.

**Гештальтпсихология** - одна из школ современной зарубежной психологии, использующая для объяснения сложных психических явлений принцип их целостности («гештальты»).

**Гештальт** (нем. Gestalt) - целостная форма, образ, структура.

**Психоанализ** - направление в психологии, возникшее в начале XX в., согласно которому основная роль в поведении человека принадлежит бессознательным влечениям и инстинктам. Недоценивается ведущая роль сознания. Основоположник - австрийский психиатр З. Фрейд.

**Неофрейдизм** - одно из направлений психологии, представители которого так или иначе опираются на идеи психоанализа З. Фрейда.

**Когнитивная** (лат. *cognitio* - знание) **психология** - психология знания, изучает познавательные процессы. Поведение объясняется знанием схем действия.

**Генетическая психология** - психологическое направление, изучающее развитие мышления. Поведение объясняется развитостью мышления, которое развивается с детства стадийно (Ж. Пиаже).

**Гуманистическая психология** - направление, в котором личность рассматривается как высшее существо, ставящее перед собой цель самосовершенствования и стремящееся к ее достижению.

**Теория отражения** - основа научной психологии, рассматривающая психические явления как одну из форм отражения действительности.

Психическое отражение, регулируя поведение субъекта, обеспечивает его взаимосвязь со средой.

### **Психоанализ (фрейдизм)**

Ни одно направление не приобрело столь громкую известность за пределами психологии, как фрейдизм, его идеи влияли на искусство, литературу, медицину и другие области науки, связанные с человеком. Названо это направление по имени Зигмунда Фрейда (1856-1939). На основе многолетних клинических наблюдений Фрейд сформулировал психологическую концепцию, согласно которой психика, личность человека состоит из трех компонентов, уровней: "ОНО", "Я", "СВЕРХ-Я". "ОНО" – бессознательная часть психики, бурлящий котел биологических врожденных инстинктивных влечений: агрессивных и сексуальных. "ОНО" насыщено сексуальной энергией – "либидо". Человек есть замкнутая энергетическая система, количество энергии у каждого человека – постоянная величина. Будучи бессознательным и

иррациональным, "ОНО" подчиняется принципу удовольствия, т.е. удовольствие и счастье есть главные цели в жизни человека. Второй принцип поведения – гомеостаз – тенденция к сохранению примерного внутреннего равновесия. Уровень "Я" сознания находится в состоянии постоянного конфликта с "ОНО", подавляет сексуальные влечения. На "Я" воздействуют три силы: "ОНО", "СВЕРХ-Я" и общество, которое предъявляет свои требования к человеку. "Я" старается установить гармонию между ними, подчиняется не принципу удовольствия, а принципу "реальности". "СВЕРХ-Я" служит носителем моральных стандартов, это та часть личности, которая выполняет роль критика, цензора, совести. Если "Я" примет решение или совершит действие в угоду "ОНО", но в противовес "СВЕРХ-Я", то испытывает наказание в виде чувства вины, стыда, укуров совести. "СВЕРХ-Я" не пускает инстинкты в "Я", и тогда энергия этих инстинктов сублимируется, трансформируется, воплощается в иных формах деятельности, которые приемлемы для общества и человека (творчество, искусство, общественная активность, трудовая активность, в формах поведения: в снах, описках, обмолвках, шутках, каламбурах, в свободных ассоциациях, в особенностях забывания). Если энергия "либидо" не находит выхода, то будут у человека психические болезни, неврозы, истерики, тоска. Для спасения от конфликта между "Я" и "ОНО" применяются средства психологической защиты: **вытеснение**, подавление – произвольное устранение из сознания недозволенных мыслей, чувств, желаний в бессознательное "ОНО"; **проекция** – бессознательная попытка избавиться от навязчивого желания, идеи, приписав ее другому лицу; **рационализация** – бессознательная попытка рационализировать, обосновать абсурдную идею. Становление психики у ребенка происходит через преодоление эдипова комплекса. В греческом мифе & царе Эдипе, убившем своего отца и женившемся на матери, скрыт,

по мнению Фрейда, ключ к якобы извечно тяготеющему над каждым мужчиной сексуальному комплексу: мальчик испытывает влечение к матери, воспринимая отца как соперника, вызывающего одновременно и ненависть, и страх, и восхищение, мальчик хочет походить на отца, но и желает смерти ему и потому испытывает чувство виновности, боится отца. Боясь кастрации, ребенок преодолевает сексуальное влечение к матери, преодолевает Эдипов комплекс (к 5-6 годам) и у него возникает "СВЕРХ-Я", совесть.

### **Бихевиоризм.**

Бихевиоризм определил облик американской психологии XX века. Его основатель Джон Уотсон (1878-1958) сформулировал кредо бихевиоризма: "Предметом психологии является поведение". Отсюда и название – от английского behavior – "поведение" (бихевиоризм можно перевести как поведенческая психология). Анализ поведения должен носить строго объективный характер и ограничиваться внешне наблюдаемыми реакциями (все, что не поддается объективной регистрации, – не подлежит изучению, т.е. мысли, сознание человека не подлежат изучению, их нельзя измерить, регистрировать). Все, что происходит внутри человека, изучить невозможно, т.е. человек выступает как "чёрный ящик". Объективно изучать, регистрировать можно только реакции, внешние действия человека и те стимулы, ситуации, которые эти реакции обуславливают. И задача психологии заключается в том, чтобы по реакции определять вероятный стимул, а по стимулу предсказывать определенную реакцию.

И личность человека, с точки зрения бихевиоризма, не что иное, как совокупность поведенческих реакций, присущих данному человеку. Та или иная поведенческая реакция возникает на определенный стимул, ситуацию. Формула "стимул – реакция" (S – R) являлась ведущей в бихевиоризме. Закон эффекта Торндайка уточняет: связь

между S и R усиливается, если есть подкрепление. Подкрепление может быть положительным (похвала, получение желаемого результата, материальное вознаграждение и т.п.) либо отрицательным (боль, наказание, неудача, критическое замечание и т.п.). Поведение человека вытекает чаще всего из ожидания положительного подкрепления, но иногда преобладает желание прежде всего избежать отрицательного подкрепления, т.е. наказания, боли и пр.

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

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

В недрах самого бихевиоризма психолог Толмен (1948) подверг сомнению схему S – R как слишком упрощенную и ввел между этими членами важную переменную I – психические процессы данного индивида, зависящие от его наследственности, физиологического состояния, прошлого опыта и природы стимула S-I-R. В 70-е годы бихевиоризм представил свои концепции в новом освещении – в теории социального научения. По мнению Бандуры (1965), одна из главных причин, сделавших нас такими, какие мы есть, связана с нашей склонностью подражать поведению других

людей с учетом того, насколько благоприятны могут быть результаты такого подражания для нас. Таким образом, на человека влияют не только внешние условия: он также постоянно должен предвидеть последствия своего поведения путем самостоятельной оценки.

### **Поведенческая концепция Б. Скиннера**

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

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

Безусловно рефлекторный и условно-рефлекторный виды поведения вызываются стимулами (S) и называются респондентным, отвечающим поведением. Это реакция типа S. Они составляют определенную часть репертуара поведения, но только ими не обеспечивается адаптация к реальной среде обитания. Реально процесс приспособления строится на основе активных проб – воздействий животного на окружающий мир. Некоторые из них случайно могут приводить к полезному результату, который в силу этого

закрепляется. Такие реакции (**R**), которые не вызываются стимулом, а выделяются ("испускаются") организмом и некоторые из которых оказываются правильными и подкрепляются, Скиннер назвал **оперантными**. Это реакции типа R. По Скиннеру, именно эти реакции являются преобладающими в адаптивном поведении животного: они являются формой произвольного поведения.

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

Данные, полученные при изучении поведения животных, Скиннер переносит на человеческое поведение, что **приводит к крайне биологизаторской трактовке человека**. Так, на основе результатов научения у животных возник скиннеровский вариант программированного обучения. Его принципиальная ограниченность состоит в сведении обучения к набору внешних актов поведения и подкреплению правильных из них. При этом игнорируется внутренняя познавательная деятельность учащихся, и как следствие этого обучение как сознательный процесс исчезает. Следуя установке уотсоновского бихевиоризма, **Скиннер исключает внутренний мир человека, его сознание из поведения и производит бихевиоризацию его психики**. Мышление, память, мотивы и т.п. психические процессы он описывает в терминах реакции и подкрепления, а человека – как реактивное существо, подвергающееся воздействиям внешних обстоятельств. Например, интерес соответствует вероятности, являющейся результатом последствий поведения "проявления интереса". Поведение, которое ассоциируется с дружбой с каким-либо человеком, изменяется, поскольку этот человек изменяет поставляемые им подкрепления. Биологизаторский подход к человеку, характерный для бихевиоризма в целом, где нет

принципиального различия между человеком и животным, достигает у Скиннера своих пределов. **Вся культура – литература, живопись, эстрада – оказывается в его трактовке "хитроумно придуманными подкреплениями"**. Доведенная до крайности бихевиоризация человека, культуры и общества приводит к абсурду, что особенно выразительно проявилось в печально нашедшей книгу "По ту сторону свободы и достоинства" (1971). Трансформация Скиннером понятий свободы, ответственности, достоинства фактически означает их исключение из реальной жизнедеятельности человека.

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

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, "Çinar-Çap" Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.
4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998
6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

### ТЕМА № 3. ПОНЯТИЯ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ДЕЙСТВИЯ И ОПЕРАЦИИ.

1. Психологическое строение деятельности человека.
2. Основные виды деятельности человека.
3. Умения, навыки, привычки.

#### **1. Психологическое строение деятельности человека.**

Под человеческой деятельностью подразумевается активность личности, призванная удовлетворить потребности и интересы путем достижения сознательно поставленной цели. Деятельность можно определить как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования.

Деятельность человека принципиально отличается от поведения животных.

**Во-первых,** деятельность человека носит продуктивный, творческий, созидательный характер – человек осознает цель и способы ее достижения, предвидит результат. Животные не производят ничего. Для удовлетворения своих потребностей животные пользуются только тем, что им предоставила природа.

**Во-вторых,** деятельность человека связана с предметами материальной и духовной культуры, которые используются им или в качестве инструментов, или в качестве удовлетворения потребностей, или в качестве средств собственного развития. Для животных орудия и средства удовлетворения потребностей как таковые не существуют

**В-третьих,** деятельность человека преобразует его самого, его способности, потребности, условия жизни. Активность животных практически ничего не меняет ни в них самих, ни во внешних условиях жизни.

**В-четвертых**, человеческая деятельность в ее разнообразных формах и средствах реализации есть продукт истории. Активность животных выступает как результат их биологической эволюции.

**В-пятых**, предметная деятельность людей с рождения им не дана. Она формируется и развивается в процессе обучения и воспитания. Активность животных задана изначально.

В структуре деятельности выделяют цели и мотивы.

То, к чему стремится человек, есть цель деятельности, а то, почему он это делает, — мотив деятельности.

Деятельность подразделяется на отдельные элементы, которые называются действиями.

### **Виды действий**

а. Внешние (можно наблюдать со стороны) внутренние (скрыты от глаз, совершаются во внутреннем плане). По мере освоения той или иной деятельности внешние действия могут переходить во внутренние. Такой процесс называется интериоризацией: например, сначала ребенок учится читать вслух, а затем про себя.

Обратный процесс, когда в выполнении деятельности возникают какие-либо затруднения и внутренние действия переходят во внешний план, называется экстериоризацией. Например, при заучивании иностранных слов для их лучшего усвоения человек проговаривает эти слова вслух.

б. Произвольные (волевые) — непроизвольные (импульсивные).

Непроизвольные действия осуществляются под действием сильных, часто неожиданных раздражителей, сильных чувств. Произвольные действия продумываются заранее и выполняются с помощью волевых усилий.

### **Этапы деятельности**

а. Постановка цели. Этот этап может быть осложнен, если в процессе постановки цели человек должен осуществить выбор между несколькими мотивами. В этом

случае на лицо борьба мотивов: например, пойти погулять или подготовиться к экзамену.

б. Планирование работы. На этом этапе выбираются оптимальные операции и средства, способствующие достижению цели.

**Операция** — способ выполнения деятельности, который определяется наличием у человека определенных умений и навыков, а также условиями, в которых выполняется эта деятельность. Набор наиболее часто употребляемых операций составляет индивидуальный стиль деятельности человека.

**Средства выполнения деятельности** — это те объекты, которые призваны помочь в выполнении деятельности: например, конспекты лекций.

в. Выполнение деятельности. Здесь используются найденные ранее оптимальные средства и операции.

г. Контрольная часть — проверяются результаты, исправляются ошибки, подводятся итоги, делаются выводы.

Итак, человеческая деятельность состоит из ряда последовательных действий, которые в своем развитии проходят ряд последовательных этапов. Современный человек выполняет большое количество самых различных видов деятельности в зависимости от своих потребностей. Любое поведение всегда исходит из определенных мотивов и направлено на достижение определенных целей. Мотив – это то, что побуждает к деятельности – форма субъективного отражения потребности.

Основой мотива является потребность, нужда в чем-либо (веществе, энергии, информации). **Потребность**– это основная причина деятельности; специфическая сила, источник и побуждение.

**Цель** –это то, чего стремимся достигнуть;

- регулятор деятельности;

- идеальный, мысленно представленный результат;

- то, чего еще нет, но должно получиться в результате деятельности.

**Результат деятельности** по концепции П. К. Анохина является **главным системообразующим фактором**.

Поведение ради достижения цели, ради приспособления.

Потребности. Классификация потребностей.

У человека выделяют 3 группы исходных, **первичных** потребностей:

- витальные (биологические);
- социальные;
- духовные (идеально-познавательные).

Биологические – потребность занимать место в физическом пространстве (свойство всего живого), потребность в пище, сне, защите, продолжении рода.

Социальные потребности – потребность принадлежать к определенной группе, занимать в ней определенное место, пользоваться уважением, любовью и вниманием.

Духовные потребности (идеально-познавательные)– потребность в истине, в познании, потребность познания себя, окружающего мира, своего места в этом мире, познание смысла «Я».

Потребность – основная причина всех наших поступков, любой поведенческой реакции. Потребности лежат в основе всех других психических явлений, будь то мышление, эмоции или воля.

Все пути исследования психической деятельности ведут к проблеме потребностей. Между потребностями существует определенная соподчиненность, иерархия.

**Принцип иерархии по Маслоу** состоит в том, что потребности каждой новой ступеньки становятся актуальными (насущными) лишь после удовлетворения предыдущих:

1. Физиологические потребности;
2. Потребность в безопасности;
3. Потребность в любви (принадлежности кому-либо);

4. Потребность в уважении;
5. Потребность в самореализации, самоутверждении.

## **2. Основные виды деятельности человека.**

Перечислить и каким-либо образом классифицировать все эти виды деятельности вряд ли возможно, поэтому более перспективный путь — это выделение таких видов, которые соответствуют общим для всех людей потребностям.

Таковыми видами деятельности являются общение, игра, учение, труд.

**Общение** — вид деятельности, который первым возникает в ходе онтогенетического развития человека. Его основная цель — это обмен информацией между людьми (см. тему «Общение»).

**Игра** — деятельность, в процессе выполнения которой появляется материальный или идеальный продукт (исключение составляют деловые и конструкторские игры). Иногда целью игр является отдых, развлечение людей или снятие усталости и напряженности.

### **Виды игр:**

1) в зависимости от количества участников индивидуальные и групповые;

2) предметные (в процессе игры используются предметы);

3) сюжетные (игра строится по определенному сценарию);

4) ролевые (поведение человека строится в соответствии с предписанной ролью);

5) игры с правилами (действия играющих ограничены правилами, которые нельзя нарушать). В реальной жизни часто встречаются смешанные виды игр, например, сюжетно-ролевые, предметно-ролевые, сюжетные игры с правилами.

Несмотря на то, что отношения, которые складываются между людьми в ходе игры, не следует принимать всерьез, значение игры очень велико: развивающее — для детей,

средств общения и разрядки — для взрослых. Некоторые игры имеют значение ритуалов, призваны играть роль учебно-тренировочных или спортивных занятий.

**Обучение** — это средство психологического развития личности, которое в качестве основной цели преследует овладение человеком определенными знаниями, навыками, умениями; может быть организованным (осуществляется в специально предназначенных для этого образовательных учреждениях), неорганизованным (идет параллельно с другими видами деятельности). Важной разновидностью обучения выступает самообразование, когда овладение знаниями, умениями и навыками человек осуществляет по собственной инициативе и в том объеме, который определяет сам вне рамок образовательного учреждения.

**Труд** — деятельность, в ходе которой производятся предметы духовной и материальной культуры, совершенствуются орудия труда, улучшаются условия жизни, развиваются наука, техника, производство, творчество. Таким образом, все перечисленные виды деятельности носят развивающий характер, т. е. при включении и активном участии в них ребенка происходит его интеллектуальное и личностное развитие.

# Периодизация развития Д.І

Этап	Границы	Кризисы	Ведущий вид деятельности
1.Младенческий возраст	0-1год	1год	Непосредственное эмоциональное общение
2.Раннее детство	1-3года		Предметно-манипулятивная

### 3. Умения, навыки, привычки.

**Умения** — отдельные элементы деятельности, которые позволяют выполнять деятельность с высоким уровнем качества.

**Навык** — это такое действие, отдельные операции которого в результате тренировки стали автоматическими и осуществляются без участия сознания.

Человек, как правило, имеет в своем арсенале различные навыки, некоторые из которых могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на вновь приобретаемые навыки: положительное влияние называется переносом, отрицательное — интерференцией.

Чаще всего перенос происходит в том случае, если между новыми и старыми навыками есть что-то общее: например, человек, умеющий водить автомобиль, быстрее научится вождению трактора, владеющий двумя иностранными языками более легко овладеет третьим и т. д.

Если старые и новые навыки имеют резкие отличия, то возможна интерференция. Например, научившись самостоятельно играть на фортепиано, затем труднее переучиться правильной постановке пальцев.

**Привычка** — непреодолимое стремление человека выполнять определенные действия. Например, чистить зубы, курить и т. п. Привычку следует отличать от простого навыка, так как при ее осуществлении присутствует определенная степень осознанности, но, в отличие от умения, привычка далеко не всегда может быть разумной и полезной.

Таким образом, умения, навыки и привычки — это автоматизированные, сознательно или бессознательно выполняемые элементы деятельности.

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

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.

2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.

3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.

4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

## ТЕМА № 4. ВОЛЕВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ АКТИВНОСТИ.

1. Понятие о воле.
2. Волевая регуляция поведения.
3. Развитие воли у человека, волевые качества.

**1. Понятие о воле.** Выполняя различные виды деятельности, человек руководствуется какими-то конкретными побуждениями, которые не всегда осознаются, либо осознаются не очень отчетливо, а соответствующие им действия не контролируются сознанием. В этом случае говорят, что действия человека являются произвольными (страх, восторг, изумление и т. д.). Однако в большинстве случаев действия человека подлежат осознанию и контролю. Тогда говорят о произвольных действиях, т. е. производных от воли. Иногда для достижения поставленной цели человек не прикладывает каких-либо значительных усилий, например, чтение интересной книги. Если же преодолеваются какие-то препятствия, прикладываются усилия, то такие действия являются волевыми.

Препятствия, стоящие на пути к достижению цели подразделяются на внешние (не зависящие от человека, например, опоздал на встречу, так как сломался автобус) и внутренние (зависят от желаний и активности самого человека, например, опоздал, потому что проспал).

**Воля** — это психическая деятельность человека, проявляющаяся при достижении цели и преодолении препятствий и трудностей, стоящих на пути к достижению этой цели.

Преодолеывая трудности, человек прикладывает волевые усилия, проявляющиеся в нервно-психическом напряжении, благодаря чему происходит мобилизация моральных и интеллектуальных сил человека.

**Воля проявляется в двух видах активности:**

1) исполнительная волевая активность (человек сознательно выполняет распоряжения других лиц, руководствуясь чувством долга и пониманием ответственности в решении стоявших перед ним задач);

2) самостоятельная волевая активность (решения принимаются самостоятельно, но эта самостоятельность может проявляться на различных этапах выполнения деятельности). Итак, воля присуща только человеку, она формируется в зависимости от условий материальной жизни общества.

**Волевые функции.** Побудительная функция обеспечивается активностью человека. В отличие от реактивности, когда действие обуславливается предшествующей ситуацией, активность порождает действие в силу специфики внутреннего состояния субъекта, обнаруживающихся в момент самого действия. Тормозящая функция воли выступает в единстве с побудительной. Тормозящая функция проявляется в сдерживании нежелательных проявлений активности. Личность способна тормозить пробуждение мотивов и выполнение действий, которые не соответствуют ее мировоззрению, идеалам, убеждениям.

**2. Волевая регуляция поведения.** Волевые действия могут быть простыми и сложными.

**Простые волевые действия** характеризуются ясностью и четкостью представления о том, как будет выполняться деятельность. Элементами этого действия выступают цель, мотив, средства и способы выполнения.

Выделяются следующие этапы выполнения этого действия:

- 1) осознание цели желание ее достичь;
- 2) осознание имеющихся возможностей в достижении цели;
- 3) принятие решения;
- 4) исполнение решений, достижение цели.

Коренное отличие простого действия от сложного заключается в отсутствии разногласия между различными мотивами (борьбы мотивов), поэтому в **СЛОЖНОМ ВОЛЕВОМ ДЕЙСТВИИ** присутствуют такие этапы выполнения:

- 1) осознание цели желание ее достичь;
- 2) осознание имеющихся возможностей в достижении цели;
- 3) появление мотивов, которые либо утверждают, либо отрицают существование этих возможностей;
- 4) борьба мотивов и выбор наиболее значимого;
- 5) выполнение решения.

Этап исполнения решения может проявляться двояко:

- 1) действие выполняется с помощью внешних поступков;
- 2) внешне действия не выполняются, человек воздерживается от них, например, воздерживается от употребления алкоголя и т. п.

Волевое действие завершается самооценкой эффективности достижения цели. Таким образом, волевое действие включает в себя ряд последовательных этапов.

### **3. Развитие воли у человека, волевые качества.**

В структуре личности можно выделить волевые качества, значение которых в жизни человека очень велико. Рассмотрим наиболее важные из них.

Целеустремленность проявляется в стремлении человека подчинить свое поведение достижению устойчивой жизненной цели. Самостоятельность — это построение своего поведения в соответствии с собственными взглядами и убеждениями, однако самостоятельный человек всегда в состоянии прислушаться к чужому мнению. Это положительное качество личности, от которого следует отличать отрицательные: негативизм и внушаемость. Негативизм — это поведение наперекор чужому мнению, когда не признаются никакие советы, даже разумные. Внушаемость — поведение строится в соответствии с чужими советами.

Решительность проявляется в способности человека быстро принимать адекватные решения и своевременно их выполнять. Решительными чаще всего бывают люди, которые:

- 1) хорошо знают свое дело;
- 2) уверены в своих силах и правоте;
- 3) выдержаны и мужественны.

Настойчивость — это способность человека, несмотря на трудности и препятствия, достигать поставленной цели. От этого положительного качества следует отличать такое отрицательное как упрямство, когда человек пытается достичь цели, даже если она неразумна. Упрямый человек, даже понимая, что он не прав, все равно продолжает настаивать на собственном мнении.

Выдержка (самообладание) — способность человека воздерживаться от нежелательных в данный момент действий и даже в сложных ситуациях не терять самообладания. Противоположным отрицательным качеством является импульсивность, когда человек бросается выполнять действие по первому побуждению, не проанализировав последствий. Мужество и смелость проявляются в стремлении человека достичь цели, несмотря на опасности. Противоположное качество — трусость. Дисциплинированность — это желание человека строить свое поведение в соответствии с общественными нормами.

Рассмотрим, по каким направлениям осуществляется развитие волевой регуляции.

1. Переход произвольных психических процессов в произвольные.
2. Выработка способности осуществлять контроль над собственным поведением.
3. Формирование волевых качеств.
4. Сознательное следование все более отдаленным целям, для достижения которых требуются значительные волевые усилия на протяжении длительного времени.

Волевая регуляция поведения совершенствуется в зависимости от уровня интеллектуального и личностного развития, особенно становления мотивационной сферы. Особую роль в формировании волевых процессов у детей выполняет игровая и учебная деятельность. Так, предметные игры формирует произвольность действий, сюжетно-ролевые — волевые качества личности, учебная деятельность способствует развитию произвольной регуляции познавательных процессов.

Следование определенным правилам поможет взрослым воспитать у ребенка сильную волю.

1. Не делайте за ребенка то, что он в состоянии сделать самостоятельно, или чему может научиться, а лишь обеспечивайте условия выполнения деятельности.

2. Поддерживайте чувство радости от достигнутого результата.

3. Подводите ребенка к рациональному решению, а не решайте за него.

4. Требуйте от себя того, что требуете от ребенка.

5. Предъявляемые требования должны быть обоснованы и выполнимы, обдуманно и немногочисленны.

6. Не требуйте проявления интереса при выполнении всех дел, некоторые следует выполнять автоматически.

Итак, волевые качества вырабатываются в процессе деятельности, при этом очень важен личный пример взрослого.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.

2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.

3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.

4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998
6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.
7. Селиванов В.И. Воля и ее воспитание.-Рязань, 2012.

## ТЕМА № 5. ПОНЯТИЕ О ВНИМАНИИ.

1. Понятие о внимании. Виды внимания.
2. Свойства внимания.
3. Развитие внимания. Управление вниманием.

### 1. Понятие о внимании. Виды внимания.

О том, что же такое внимание, становится понятно из слов К. Д. Ушинского: «Внимание есть именно та дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира».

**Внимание** — это сосредоточенность человека на объектах и явлениях окружающего мира, наиболее значимых для него. Внимание не существует само по себе. Просто быть внимательным невозможно, для этого необходимо функционирование психических процессов. Например, можно быть внимательным при заучивании, внимательно слушать музыку и т. д.

Внимание, как правило, проявляется в характерной позе, выражении лица, однако без должного опыта можно ошибиться. Например, полная тишина в классе во время урока далеко не всегда означает, что школьники внимательно слушают объяснения учителя. Вполне возможно, что каждый занимается каким-либо своим, более интересным в данный момент делом. Гораздо реже наблюдаются случаи, когда за вольной позой скрыто глубокое внимание.

#### Функции внимания.

Основные функции внимания – обеспечение избирательности познавательных процессов, целенаправленности деятельности человека и её активизации. Благодаря избирательности познавательных процессов человек имеет дело только с той информацией, которая в данный момент времени играет для него наиболее важную роль. Сосредоточивая и удерживая своё внимание на чём-либо, переключая его с одного действия на другое, человек

сохраняет и поддерживает целенаправленность своей деятельности. Если ему необходимо в течение длительного времени работать с сохранением высокой работоспособности и качества работы, то человек выбирает определённый уровень активности и поддерживает его.

Под направленностью следует понимать, прежде всего, избирательный характер психической деятельности, преднамеренный или непреднамеренный выбор ее объектов. В понятие направленности включается также и сохранение деятельности на известный промежуток времени. Недостаточно только выбрать ту или иную деятельность, чтобы быть внимательным, надо удержать этот выбор, сохранить его. Сравнительно легко направить внимание на тот или иной предмет или действие. Значительно труднее сохранить его в течение необходимого времени.

Когда мы говорим о внимании, то подразумеваем также **сосредоточенность**, углубленность в деятельность. Чем труднее стоящая перед человеком задача, тем напряженнее, интенсивнее, углубленное будет его внимание, и, наоборот, чем легче задача, тем менее углубленным является его внимание.

В то же время сосредоточенность связана с отвлечением от всего постороннего. Чем больше мы сосредоточены на решении данной задачи, тем меньше замечаем все окружающее, вернее, мы замечаем, что происходит, но неотчетливо. Таким образом, при внимательном отношении к какому-либо предмету, он (этот предмет) оказывается в центре нашего сознания, все остальное воспринимается в этот момент слабо. Оказывается, на периферии воспринимаемого. Благодаря этому отражение становится ясным, отчетливым, представления и мысли удерживаются в сознании до тех пор, пока не завершится деятельность, пока не будет достигнута ее цель. Тем самым внимание обеспечивает еще одну функцию контроль и регуляцию деятельности.

## **Виды внимания.**

Рассмотрим две классификации.

1. Внимание может быть **внешним** (направлено на окружающее) и **внутренним** (сосредоточенность на собственных переживаниях, мыслях, чувствах). Такое деление до некоторой степени условно, так как часто люди погружены в собственные мысли, обдумывая свое поведение.

2. В основе классификации лежит уровень волевой регуляции. Выделяется внимание **непроизвольное, произвольное, после произвольное.**

**Непроизвольное** внимание возникает без всякого усилия со стороны человека, при этом отсутствует какая-либо цель и специальное намерение.

Непроизвольное внимание может возникать:

1) из-за определенных особенностей раздражителя.

К числу таких особенностей относятся:

а) сила, причем не абсолютная, а относительная (в полной темноте внимание может привлечь огонек от спички);

б) неожиданность;

в) новизна и необычность;

г) контрастность (среди европейцев человек негроидной расы скорее привлечет к себе внимание);

д) подвижность (на этом основано действие маяка, который не просто горит, а мигает);

2) из внутренних побуждений личности. Сюда относятся настроение человека, его интересы и потребности. Например, старинный фасад здания скорее привлечет внимание человека, интересующегося архитектурой, чем остальных прохожих.

**Произвольное** внимание возникает тогда, когда сознательно ставится цель, для достижения которой прикладываются волевые усилия.

Наиболее вероятно произвольное внимание в следующих ситуациях:

1) когда человек четко осознает свои обязанности и конкретные задачи при выполнении деятельности;

2) когда деятельность выполняется в привычных условиях, например: привычка все делать по режиму заранее создает установку на произвольное внимание;

3) когда выполнение деятельности касается каких-либо косвенных интересов, например: исполнение гамм на фортепиано — дело не слишком увлекательное, но необходимое, если хочешь быть хорошим музыкантом;

4) когда при выполнении деятельности создаются благоприятные условия, однако это не означает полной тишины, так как слабые побочные раздражители (например, тихая музыка) могут даже повышать эффективность работы.

**Послепроизвольное** внимание является промежуточным между непроизвольным и произвольным, сочетая в себе черты этих двух видов. Оно возникает как произвольное, однако спустя какое-то время выполняемая деятельность становится настолько интересной, что уже не требует дополнительных волевых усилий. Например, начиная читать книгу, человек не всегда увлекается ей с первой страницы, но далее сюжет захватывает, и чтение проходит уже без всякого самопринуждения. Таким образом, внимание характеризует активность и избирательность человека при его взаимодействии с окружающим.

## **2. Свойства внимания.**

Традиционно выделяют пять свойств внимания:

1) сосредоточенность (концентрация);

2) устойчивость;

3) объем;

4) распределение;

5) переключение.

**Сосредоточенность (концентрация)** — внимание удерживается на каком-либо объекте или деятельности, при этом отвлекаясь от всего остального.

**Устойчивость** — это длительное удержание внимания, которая повышается, если человек активен при осуществлении действий с предметами или выполнении деятельности. Устойчивость снижается, если объект внимания подвижен, постоянно изменяется.

**Объем** внимания определяется тем числом объектов, которое человек способен одновременно достаточно ясно воспринять. Для большинства взрослых людей объем внимания равен 4—6 объектам, для школьника — 2—5 объектам.

**Распределение внимания** — умение человека выполнять одновременно две или даже более деятельности, когда человек одновременно сосредоточен на нескольких объектах. Как правило, распределение возникает в том случае, если какая-либо из деятельностей освоена настолько, что требует лишь незначительного контроля. Например, гимнастика может решать простые арифметические примеры, идя по бревну, ширина которого равна 10 см, в то же время человек, далекий от спорта, вряд ли это сделает.

**Переключение внимания** — способность человека сосредотачиваться попеременно то на одной, то на другой деятельности (объекте) в связи с возникновением новой задачи.

Внимание также имеет и свои недостатки, самым распространенным из которых является рассеянность, выражающаяся в двух видах:

1) частая непроизвольная отвлекаемость в процессе выполнения деятельности. Про таких людей говорят, что у них «порхающее», «скользящее» внимание. Может возникать как следствие:

- а) недостаточного развития внимания;
- б) плохого самочувствия, утомления;
- в) у учащихся — запущенности учебного материала;
- г) отсутствия интересов;

2) чрезмерная сосредоточенность на каком-то одном объекте или деятельности, когда ни на что другое не обращается внимание. Например, человек, обдумывая что-то для себя важное, может, переходя дорогу, не заметить красный цвет светофора и угодить под колеса автомобиля.

Итак, положительные свойства внимания помогают более эффективно и качественно выполнять любой вид деятельности.

### **3. Развитие внимания. Управление вниманием.**

Внимание дошкольника характеризуется такими качествами как произвольность, отсутствие сосредоточенности, неустойчивость. С поступлением в школу роль внимания резко повышается, ведь именно хороший уровень его развития является залогом успешности овладения учебной деятельностью.

Каким образом учитель может организовывать внимание учащихся в процессе урока? Назовем лишь некоторые из педагогических приемов, повышающих внимательность школьников.

1. Использование голосовой и эмоциональной модуляции, жестикуляции привлекает внимание учеников, т.е. учителю следует постоянно изменять интонацию, высоту, громкость голоса (от обычной речи до шепота), используя при этом адекватную мимику и жесты. Следует помнить о жестах открытости и доброжелательности (см. тему «Общение»).

2. Изменение темпа: выдерживание паузы, резкое изменение скорости, переход от нарочито медленной речи до скороговорки.

3. По ходу объяснения нового материала учащиеся должны конспектировать опорные (ключевые) слова, можно предложить кому-то одному это делать на доске. По окончании объяснения школьники по очереди зачитывают свой конспект.

4. По ходу объяснения прерывать речь на вполне очевидных для слушателей словах, требуя от них продолжения. Активность школьников следует поощрять доступными способами.

5. «Провалы памяти», когда педагог якобы забывает что-то вполне очевидное для аудитории и просить ему помочь «вспомнить» (даты, имена, термины и т. п.).

6. Использование по ходу объяснения нового материала различных видов вопросов: наводящих, контрольных, риторических, уточняющих, встречных, вопросов-предложений и т. д.

7. Смена видов деятельности в ходе урока существенно повышает внимательность школьников (например, на уроке математики это может быть устный счет, решение у доски, ответы по карточкам и т. п.).

8. Четкая организация урока, когда педагогу не приходится самому отвлекаться на побочные действия, оставляя детей предоставленными самим себе.

И еще несколько советов: учителю не рекомендуется поворачиваться спиной к классу. Если необходимо что-то написать на доске, лучше сделать это заранее во время перемены. При обучении младших школьников нецелесообразно прерывать их деятельность дополнительными указаниями типа: «Не забудьте начать с красной строки», «Помните словарные слова» и т. п. Ведь работа уже начата, и требования «вдогонку» лишь отвлекут детей. Также недопустимо при выполнении коллективной работы громко делать замечания отдельным детям («Маша, не горбись», «Саша, не вертись»), тем самым отвлекая от работы и других учеников класса.

Для детей младшего школьного возраста важно продумывать и перемены, ведь дети должны успеть отдохнуть, но при этом быстро включиться в процесс следующего урока. Соблюдение рассмотренных педагогических условий повышения детского внимания

позволит более успешно организовывать учебную деятельность школьника. Хорошее внимание необходимо не только школьникам, но и взрослым.

Рассмотрим подробнее **пути совершенствования внимания.**

1. Рекомендуется приучать себя быть внимательным даже в самой шумной обстановке, в условиях повышенной отвлекаемости.

2. Важно систематически упражняться в одновременном наблюдении за несколькими объектами, при этом уметь отделять главное от второстепенного.

3. Следует тренировать переключение внимания: быстроту перехода с одной деятельности на другую, умение выделять главное, способность изменять порядок переключения (образно это называется выработкой «маршрута восприятия»).

4. Развитию устойчивости внимания способствует наличие волевых качеств. Нужно уметь заставить себя сосредоточиться, когда этого не хочется. Надо чередовать трудные дела с легкими, интересные с неинтересными.

5. Частое использование интеллектуальных игр (шахматы, головоломки и т. п.) также развивает внимание.

6. Лучший способ развития внимания — это внимательное отношение к окружающим людям.

Таким образом, следует в течение всей жизни развивать и совершенствовать свое внимание.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.

2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.

3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.

4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998
6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

## ТЕМА № 6. ОБЩЕНИЕ И ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКА.

1. Понятие и виды общения.
2. Роль общения в психическом развитии человека.
3. Техника и приемы общения.
4. Развитие общения.

### 1. Понятие и виды общения.

Общение представляет собой процесс взаимодействия людей, в результате которого происходит обмен информацией. Психология общения – это раздел общей психологии, предметом которого является психологическая специфика процессов общения, рассматриваемых под углом зрения взаимоотношений личности и общества.

«Общение — это “сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс взаимовлияния друг на друга, и как процесс соперничества и взаимного понимания друг друга”» А.И.Волкова

В структуре общения можно выделить содержание, цель и средства.

**Содержание** — это та информация, которая передается живыми существами при межиндивидуальных контактах. И человек, и животные могут передавать друг другу информацию о потребностях, об эмоциональных состояниях, сигналы об опасности. Однако люди способны обмениваться накопленными знаниями, жизненным опытом, умениями и навыками.

**Цель общения** — это побудительная сила возникновения данной активности.

Например, распространенной целью общения у животных является предупреждение об опасности или побуждение другого к определенным действиям.

У человека цели общения могут быть достаточно разнообразными: например, развитие, обучение и воспитание, установление деловых контактов и др. У животных цели общения, как правило, ограничены удовлетворением биологических потребностей, у человека — это еще и удовлетворение культурных, эстетических, социальных, познавательных и других потребностей.

**Средства общения** — способы, посредством которых передается, перерабатывается и расшифровывается передаваемая информация.

В отличие от животных у человека в качестве основного средства общения выступает язык и другие знаковые системы, технические средства, письменность.

**Виды общения.** Р. С. Немов находит четыре вида классификации видов общения по различным основаниям.

#### **1. По содержанию:**

1) материальное, когда в процессе общения обмениваются продуктами и предметами деятельности, служащими для удовлетворения насущных потребностей;

2) кондиционное — общение, в ходе которого происходит определенное влияние на самочувствие друг друга, т. е. общение, рассчитанное на приведение друг друга в определенное физическое или психическое состояние;

3) мотивационное — в процессе общения передаются установки, побуждения, которые готовят к выполнению определенных действий;

4) когнитивное — передача знаний друг другу;

5) деятельное — передача другому умений, навыков, обмен действиями и операциями.

#### **2. По целям:**

1) биологическое — общение, благодаря которому сохраняется, развивается и поддерживается функционирование организма, удовлетворяются органические потребности;

2) социальное — общение, предполагающее установление и развитие межличностных контактов,

личностного роста. Эта классификация может быть расширена до бесконечности, так как можно выдвинуть бесчисленное количество частных целей общения в зависимости от потребностей человека.

### **3. По средствам:**

1) непосредственное (путем использования данных природой органов — руки, ноги, голосовые связки и т. д.) и опосредованное (с применением специальных средств, предназначенных для передачи информации, — телефон, СМИ и т. п.);

2) вербальное (с помощью языка) и невербальное (путем использования неязыковых средств — мимика, жесты, прикосновения и т. п.).

### **4. В зависимости от мотивов общения:**

1) деловое — возникает по ходу выполнения какой-либо совместной деятельности и призвано повысить эффективность этой деятельности;

2) личностное — передается информация о внутриличностных проблемах: о мотивах и интересах человека, о поиске смысла жизни, о разрешении внутриличностных конфликтов и т. п. Таким образом, процесс общения, особенно человеческого общения, очень богат по своему содержанию, целям и использованию средств.

### **2. Роль общения в психическом развитии человека.**

От природы человек наделен определенным набором простейших форм поведения, которые являются необходимым условием как для выживания в первые дни после рождения, так и для психического развития в дальнейшем. Но будет ли человек Человеком, если его лишить общения с себе подобными?

Рассмотрим этот вопрос на реальных жизненных примерах.

В мае 1928 г. в немецком городе Нюрнберге на улице подобрали юношу, не умеющего ни говорить, ни даже ходить. В письме, которое было при нем, указывалось, что

юноша провел 16 лет в полном одиночестве, ничего не видя и не слыша, а пищей его были вода и хлеб. Только через пять лет этот молодой человек начал немного говорить, при этом его представления об окружающем соответствовали уровню малого ребенка. К сожалению, вскоре он погиб.

Будущий физиолог-лингвист Гавино Ледда в возрасте семи согласно воле своего отца, стал пастухом в горах и до 18 лет был почти лишен человеческого общения. Ему потребовались огромные усилия, чтобы вернуться в человеческое общество и стать его полноправным членом.

1920 г., Индия. Рид Сингх в стае волков заметил двух человеческих детенышей, которые оказались девочками (Амала, на вид ей было примерно 1,5 года, среди людей она прожила год, и Ка-мала, внешне она соответствовала 8-летнему возрасту. Камала прожила в человеческом обществе до 17 лет. За четыре года она смогла выучить шесть слов, а еще через семь лет — 45 слов. К 17 годам ее отучили от волчьих повадок, однако в минуты опасности она вставала на четвереньки, а ее умственное развитие соответствовало 4-летнему ребенку).

В труднодоступных районах Парагвая и по сей день живет племя гуайякимов. Этот народ ведет примитивный образ жизни, избегает людей, их основная пища — мед диких пчел, в поисках которого они постоянно кочуют.

В 1957 г. французским этнографом Вилларом была предпринята экспедиция с целью изучения жизни этого племени. На одной из стоянок, торопясь ее покинуть, члены племени оставили маленькую девочку, которую ученый взял с собой во Францию. Спустя 20 лет эта девушка стала ученым-этнографом, знающим несколько языков, и ничем не отличалась от своих европейских сверстниц.

Приведенные примеры являются ярким свидетельством того, что только благодаря человеческому общению младенец получает возможность нормального психического развития. Находясь в человеческом обществе, посредством общения с

себе подобными ребенок с первых дней получает всю необходимую для индивидуального развития информацию. Еще одно средство психического развития — предметная деятельность — появляется лишь ко второму году жизни.

Выделенные в первом параграфе виды общения развивают различные стороны психики и поведения. Рассмотрим это подробнее.

**Деловое общение** — способствует формированию и развитию коммуникативных и организаторских способностей человека.

**Личностное общение** — влияет на развитие человека как личности, формирует черты характера, интересы и склонности, жизненные цели и принципы, мировоззрение и т. п.

**Материальное** — обеспечивает получение необходимых предметов материальной и духовной культуры.

**Кондиционное** — способствует возникновению готовности к учению, оптимизирует другие виды общения.

**Когнитивное** — развивает интеллектуальные способности.

**Мотивационное** — дополнительный энергетический источник человека.

**Деятельное** — обогащает и совершенствует различные виды деятельности.

**Биологическое** — необходимый источник самосохранения организма.

**Социальное** — служит развитию общественных форм жизни: групп, коллективов и т. д.

**Непосредственное** — дает возможность использования данных от природы простых и эффективных средств и способов научения.

**Опосредованное** — развивает способность к самообразованию и самовоспитанию человека.

**Невербальное** — обеспечивает возможность психического развития до начала активного использования речи.

**Вербальное** — способствует усвоению и развитию речи.

Итак, значение общения в жизни человека огромно. С помощью общения происходит формирование личности человека.

### **3. Техника и приемы общения.**

**Техника общения** — это те способы, к которым прибегает человек, чтобы подготовиться к общению, и его поведение в ходе общения. **Приемы общения** — наиболее предпочтительные средства, выбираемые для процесса общения. Для эффективного протекания процесса общения перед его началом важно определиться с наиболее подходящей техникой и приемами общения. Они должны быть соотнесены с собственными интересами и с интересами партнера по общению.

На начальном этапе техника общения заключается в принятии определенной позы, выражения лица, выборе соответствующего тона, жестов, правильно подобранных начальных слов. Выражение лица должно выражать отношение к партнеру, соответствовать цели сообщения и желаемому результату. Такие же требования предъявляются и к занимаемой позе. Иногда человек сознательно занимает ту или иную позу, принимает выражение лица, использует определенные жесты, чтобы наилучшим образом достигнуть желаемого результата.

Рассмотрим более подробно значение некоторых жестов, которые могут влиять на ход общения.

**Психология жестов.** Передаваемая словесно информация может быть воспринята неверно, если она сопровождается несоответствующими жестами. Знание психологии жестов поможет изменить свое поведение, вовремя закончить переговоры и т. д., если что-то идет не так, как хотелось бы.

### **Жесты открытости:**

- 1) раскрытые руки (руки ладонями вверх);
- 2) расстегивание пиджака.

### **Жесты защиты:**

- 1) руки, скрещенные на груди;
- 2) руки, зажатые в кулак.

### **Раздумье и критическая оценка:**

- 1) палец вдоль щеки;
- 2) наклоненная голова (поза внимательного слушания);
- 3) почесывание подбородка («хорошо, давайте подумаем»);
- 4) жесты с очками (медленно снятие, долгое протирание стекол и т. д.), к жесту прибегают также, если требуется время на обдумывание, при этом в рот берется дужка очков, говорить при этом сложно, так что остается внимательно слушать, обдумывая ответ;
- 5) хождение по комнате;
- 6) пощипывание переносицы.

### **Территориальные права:**

1) **интимная зона** (от 15 до 46 см) — это психологическая собственность человека, право нарушить эту зону имеет только очень близкий человек, при вторжении чужого, например, при давке в общественном транспорте, человек испытывает раздражение и дискомфорт;

2) **личная зона** (от 46 см до 1,2 м) — расстояние для вечеринок и официальных встреч;

3) **социальная зона** (от 1,2 до 3,6 м) — зона для общения с посторонними людьми, например, на таком расстоянии следует находиться хозяину квартиры и сантехнику, чтобы не вызывать раздражения друг у друга;

4) **общественная зона** (более 3,6 м) — расстояние для общения с большой аудиторией.

### **Техники слушания.**

Важнейшее условие продуктивного общения — это умение слушать. Умение слушать не означает простого

молчания, это активный и достаточно сложный процесс, призванный повысить эффективность общения. Можно выделить следующие виды слушания: **активное**, **пассивное**, **эмпатическое**.

**Активное слушание** предполагает уточняющие вопросы, парафраз по типу: «Правильно ли я вас понял, что...», причем следует обязательно дожидаться ответа. Эта техника активно применяется в том случае, если собеседники обмениваются информацией. В тех ситуациях, когда собеседник находится в состоянии эмоционального стресса, сильного эмоционального возбуждения, эффективно **пассивное слушание**. Активное слушание бесполезно, так как человек не очень хорошо понимает свои действия и не контролирует эмоции.

Сочувствующий собеседник дает возможность высказаться, демонстрируя свою готовность к поддержке. Следует не просто молчать, а показывать свою заинтересованность с помощью таких слов: «угу», «да-да», «конечно же» и т. п. Задача слушающего — поддерживать разговор до тех пор, пока собеседник не выговорится, поэтому можно использовать уточняющие вопросы: «А ты что?», «А ты как ответил?» и т. п.

В случаях, когда в процессе общения решаются проблемы, значимые для личности, эффективно применение **эмпатического слушания**. Эту технику следует использовать тогда, когда человек сам готов с вами поделиться своими проблемами. Эмпатическое слушание предполагает, что отражаются чувства собеседника, его переживания, не допускаются замечания, интерпретирующие его мотивы («так это у тебя потому, что...»).

Итак, техника и приемы общения достаточно разнообразны и зависят от коммуникативных способностей человека, его возраста, профессиональной деятельности, вида общения.

#### **4. Развитие общения.**

Процесс общения развивается как в филогенезе, так и в онтогенезе.

В процессе филогенеза меняется содержание общения.

Это изменение проявляется в следующем:

1) насыщение новой информацией: биологическое внутреннее состояние организма, информация о важных свойствах окружающего мира, знания о мире. Первые два этапа общие для человека и животных, третья ступень присуща только человеку;

2) появление новых потребностей приводит к обогащению целей общения;

3) развитие средств общения происходит по нескольким направлениям:

а) развитие органов, приспособленных для коммуникации, например, рук;

б) появление возможности экспрессивных движений (мимика, пантомимика);

в) изобретение и начало использования знаковых форм;

г) появление, совершенствование технических средств.

В онтогенезе общение развивается следующим образом (Немов, 1995):

1) от рождения до 2–3 месяцев — контактное, биологическое по содержанию общение, направленное на удовлетворение органических потребностей младенца. Основное средство — элементарная жестикация и мимика;

2) от 2–3 месяцев до 8–10 месяцев — этап начального познания, начало деятельности органов чувств, появление потребности в новых ощущениях;

3) от 8–10 месяцев до 1,5 лет — общение становится скоординированным, невербальным — вербальным, основная цель — удовлетворение познавательной потребности; к концу периода начинает активно использоваться язык как средство общения;

4) от 1,5 до 3 лет — появляется деловое и игровое общение, что обусловлено развитием предметной

деятельности и игры. Здесь начало разделения делового и личного общения;

5) от 3 до 6–7 лет — способность к произвольному выбору того или иного вида общения в зависимости от природных данных или наиболее освоенного способа; развитие сюжетно-ролевого общения;

б) школьный возраст — ускоренный интеллектуальный и личностный рост ребенка приводит к большому разнообразию содержания общения, дифференциации целей и совершенствованию средств; наблюдается четкое разделение делового и личного общения. Таким образом, психологически развитого человека отличает выраженная потребность в общении с различными людьми, богатство содержания, многообразие целей и широкий спектр средств общения.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.

2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.

3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.

4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

## **ТЕМА № 7. ПОНЯТИЕ О ГРУППАХ. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ГРУПП.**

1. Понятие социальной группы.
2. Структура малых групп.
3. Межличностные отношения в группах и коллективах.
4. Понятие о лидерстве и руководстве.

### **1. Понятие социальной группы.**

Большую часть своего времени человек, хочет он того или нет, проводит в различных группах, будь то семья, рабочий коллектив, одноклассники, соседи в купе поезда, футбольная команда и т. д. При этом люди вступают друг с другом в различные контакты, так или иначе взаимодействуют – помогают друг другу, или же, наоборот, конкурируют. Порой люди в группе переживают схожие психические состояния, и это определенным образом влияет на их деятельность. В любой науке, связанной с социумом, можно встретить отличающиеся друг от друга определения группы, что связано со спецификой и направленностью конкретной сферы изучения подобных образований.

Группа – это человеческая общность, выделяемая на основе определённого признака (социальной принадлежности, наличия и характера совместной деятельности, особенностей организации и т.д.).

Однако следует учитывать тот факт, что при всем многообразии человеческих отношений столь же многообразны в своем проявлении и социальные группы. Они варьируются от небольших объединений, состоящих из нескольких индивидов, до наций и государств, которые объединяют тысячи и миллионы человек.

В социальной среде, которая окружает личность, функционирует большое количество групп.

Социальные группы подразделяются на большие и малые. Малые группы уже длительное время изучаются в

рамках социальной психологии, чего нельзя сказать о больших группах, которые представлены в социальной психологии неравноценно: одни исследуются давно (в основном это неорганизованные, стихийно возникающие группы), другие — организованные, длительно существующие группы (классы, нации) — стали объектом изучения относительно недавно.

Диапазон интересующих социальную психологию групп очень широк, а их большое разнообразие затрудняет выработку единого определения понятия «группа».

Т. Шибутани утверждал, что группы могут различаться по размеру от двух влюбленных до миллионов, ведущих войну (Шибутани, 1999).

**Малая группа** — это немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов (Г. М. Андреева, 2004).

**Большая группа** может рассматриваться с двух точек зрения.

- Во-первых., это количественно не ограничиваемая условная общность людей, выделяемая на основе определенных социальных признаков. Эти группы представлены государствами, нациями, народностями, классами и т. д.

- Во-вторых, это реальная, значительная по размерам и сложно организованная общность людей., вовлеченных в ту или иную общественную деятельность.

Наиболее сложный вопрос — вопрос о количественном определении понятия «большая группа». Чисто количественного определения этого понятия не существует,

есть только эмпирическое представление о больших группах: 1. большая группа — это случайно, стихийно возникшая, достаточно кратковременно существующая общность (толпа, публика, аудитория); 2. социальная группа, сложившаяся в

ходе исторического развития общества, занимающая определенное место в системе общественных отношений конкретного типа общества, устойчивая в своем долговременном существовании (класс, нация, народность).

Психология исследует некоторые элементарные параметры группы.

Среди основных признаков малой группы можно назвать следующие:

1) **размер** — число членов группы.

Этот вопрос до сих пор относится к разряду дискуссионных. Большинство исследований определяет нижний предел малой группы как диаду. Однако ряд исследователей считает, что наименьшее число членов малой группы — три человека (триады). Этот спор относится к разряду неразрешимых. Не до конца определились исследователи и с верхним пределом.

Исследуя объем оперативной памяти, Дж. Миллер открыл число  $7 \pm 2$ , что и стало рассматриваться верхней границей малой группы. Обосновывалось это способностью человека при контактах удерживать в памяти только  $7 \pm 2$  члена группы. Несостоятельность такого подхода была доказана дальнейшими экспериментальными исследованиями. Эксперименты дают различные показатели: 10–20 человек, а в исследованиях Дж. Морено (автора социометрической методики) исследовались группы в 30–40 человек (школьные классы, студенческие группы и т. п.).

В отечественной социальной психологии в качестве малой группы рассматривается реально существующая группа, выступающая как субъект деятельности.

Такое решение обосновывается практикой совместной деятельности.

Наиболее оптимальным считается состав группы в 5–9 человек, но не более 12;

2) **психологический климат группы** — нравственно-эмоциональная окраска взаимоотношений в группе;

**3) композиция** — характеристика входящих в группу членов (численность, половой и возрастной состав, национальность, социальное положение членов группы), т. е. индивидуальный состав группы;

**4) структура группы** — те функции, которые выполняют члены группы, а также состояние формальных и неформальных взаимоотношений в группе. В качестве формальных признаков структуры группы выделяют структуру коммуникаций, структуру предпочтений, структуру власти и т. д.;

**5) групповые процессы** — показатели актуальных социальных отношений, существующих в группе (лидерство — руководство, стадии развития группы, групповое давление и т. д.);

**6) групповые нормы** — правила поведения, которых придерживаются члены группы.

Перечисленные выше характеристики малой группы являются основаниями, согласно которым классифицируют и изучают малые группы в социальной психологии.

Проблема классификации социальных групп различными исследователями понимается по-разному. Рассмотрим классификацию на стр. 133, предложенную **Г. М. Андреевой**.

## **2. Структура малых групп.**

Виды малых групп

Условные (номинальные)      Реальные (действительные)

Естественные                      Лабораторные

Формальные                        Неформальные

Слаборазвитые                    Высокоразвитые

Корпоративные                    Коллективные

Референтные                        Нереферентные

**Условные** — это группы, которые объединяют людей, не являющиеся членами ни одной малой группы. Это группы, которые в реальной жизни не функционируют, а существуют лишь на бумаге: например, участковый врач

имеет список больных своего участка, страдающих сахарным диабетом. Иногда выделение таких групп важно для экспериментальных целей, чтобы сравнить результаты, полученные в реальных группах с теми, которые характеризуют случайное объединение людей.

**Реальные** — действительно существующие объединения людей, которые в полном объеме соответствуют всем параметрам малой группы. Изучению именно этих групп психология уделяет повышенное внимание. Психологи часто в исследовательских целях имеют дело с реальной лабораторной группой, которая создается экспериментатором с целью сопровождения какого-либо научного исследования, проверки выдвинутой гипотезы. Эта группа существует только в период проведения эксперимента, после чего распадается. Реальные естественные группы складываются независимо от желания экспериментатора, а возникают и существуют, исходя из потребностей общества или включенных в эти группы людей.

**Формальные группы** — существующие в рамках признаваемых официально организаций. Цели, которым следуют члены этой группы, задаются на основании задач вышестоящей организацией, в которую включена данная группа.

**Неофициальные группы** возникают и существуют вне пределов официальных организаций. Цели, которые преследуют члены таких групп, — это личные интересы и привязанности, как совпадающие, так и отличающиеся от целей официальных организаций.

**Референтной** является любая реальная или условная группа, являющаяся для человека особо значимой, к которой он себя добровольно причисляет или членом которой хочет стать. Цели такой группы, групповые нормы и ценности, формы поведения, высказываемые мысли представляют для

человека особую ценность, которым он хочет и старается следовать в жизни.

**Нереферентная** группа не представляет для человека никакой ценности, несмотря на то что он является ее членом. Например, жизнь класса может совершенно не волновать ученика, так как все его интересы сосредоточены на уличной компании.

Иногда выделяется и **антиреферентная группа** — цели, установки, поведение членов этой группы человек отвергает, категорически не приемлет.

**Слаборазвитые группы** отличает отсутствие прочной психологической общности, взаимоотношения не стабильны, нет четкого распределения обязанностей, признанных лидеров. Следствием всего вышеперечисленного является малоэффективная совместная работа.

**Коллектив** представляет группу лиц, объединенных для совместной деятельности, важной и необходимой для значительного числа людей, не только членов этого коллектива. Взаимоотношения характеризуются доверительностью, открытостью, взаимным уважением и т. п.

Итак, согласно принятому в психологии определению, малая группа — это небольшое объединение людей (от 2–3 до 20–30 человек), которые находятся друг с другом в прямом взаимодействии и заняты общим делом (семья, класс, группа близких друзей, трудовой коллектив и т. п.). Подавляющее большинство людей включены в состав малых групп, которые, как правило, занимают промежуточное положение между слаборазвитой группой и коллективом.

### **3. Межличностные отношения в группах и коллективах.**

Типы и варианты внутригрупповых структур коммуникаций:

**1) фронтальная** — члены группы находятся рядом друг с другом и могут наблюдать друг за другом, даже не вступая в прямые контакты (класс на уроке, студенческая группа на

лекции и т. п.);

**2) радиальная** — члены группы не имеют возможности непосредственно контактировать друг с другом, а общаются через центральное лицо;

**3) иерархическая** — предполагает наличие как минимум двух (может и больше) уровней соподчинения, при этом часть группы может зрительно контактировать, а часть не имеет такой возможности;

**4) цепная** — каждый член группы (исключение составляют двое крайних участников) взаимодействует с двумя соседями;

**5) круговая** — возможности всех членов группы равны, каждый может непосредственно наблюдать за реакцией другого;

**6) полная** — для свободного межличностного общения не возникает никаких препятствий.

Приверженность группы выбору того или иного канала коммуникации определяется конкретными целями и задачами, которые стоят перед членами группы.

Отношения, складывающиеся в группе, вытекают из принятых нравственных норм и ценностей.

**Групповые ценности** — то, что наиболее важно и значимо для данной группы; групповые нормы — правила поведения, которым следуют члены группы (первого уровня — нарушения недопустимы ни при каких условиях; второго уровня — допускаются некоторые отклонения; низкого уровня — соблюдение не обязательно).

#### **4. Понятие о лидерстве и руководстве.**

Управление группой может осуществляться и на официальном уровне — руководителем, и на неофициальном — лидером. Практика показывает, что, как правило, официальный руководитель и неформальный лидер — это разные лица, но не исключено, что это может быть и один и тот же человек.

**Между лидером и руководителем имеются следующие различия:**

1) руководитель прежде всего заботится о выполнении группой поставленных задач, а забота лидера — регуляция межличностных отношений;

2) руководитель взаимодействует не только с малой группой, но и с вышестоящими организациями, сфера деятельности лидера ограничена размером малой группы, в которую он входит;

3) руководитель назначается или избирается, а выдвижение лидера происходит стихийно по желанию членов группы;

4) лидер — это нестабильный статус, в любой момент может он быть изменен, а руководитель, как правило, назначается на определенный срок;

5) система санкций руководителя более четкая и определенная, чем у лидера;

6) процесс принятия решения более сложный у руководителя, чем у лидера.

В процессе управления группой как руководитель, так и лидер могут использовать различные средства психологического воздействия, которые в совокупности определяют стиль лидерства (руководства). Классически выделяют три стиля: авторитарный, демократический, либеральный.

Авторитарный стиль предполагает власть лидера по отношению к остальным членам группы. В принятии решения действует принцип единоначалия, ведется систематический контроль над действиями подчиненных.

Демократический стиль проявляется у того руководителя, который склонен считаться с мнением других членов группы, советоваться с ними, привлекать к управлению группой.

Либеральный стиль наблюдается в том случае, когда руководитель фактически изолируется от своих обязанностей и передает их другим членам группы.

Практика исследования эффективности того или иного стиля руководства (лидерства) показывает, что наиболее приемлемым является комбинация всех вышеперечисленных стилей в зависимости от уровня развития группы и той конкретной ситуации, в которой эта группа находится в данный момент времени.

### Лидерство

В любой группе выделяется руководитель, лидер. Он может быть назначен официально, а может и не занимать никакого официального положения, но фактически руководить коллективом в силу своих организаторских способностей. Руководитель назначен официально, извне, а лидер выдвигается "снизу". Лидер не только направляет и ведет своих последователей, но и хочет вести их за собой, а последователи не просто идут за лидером, но и хотят идти за ним. Исследования показывают, что знания и способности лидера оцениваются людьми всегда значительно выше, чем соответствующие качества остальных членов группы. Почему человек становится лидером? Согласно концепции "черт", лидер обладает определенными свойствами, чертами, благодаря которым он выдвигается в лидеры. Лидеру присущи следующие психологические качества: уверенность в себе, острый и гибкий ум, компетентность как доскональное знание своего дела, сильная воля, умение понять особенности психологии людей, организаторские способности. Однако анализ реальных групп показал, что порой лидером становится человек, и не обладающий перечисленными качествами, и, с другой стороны, человек может иметь данные качества, но не являться лидером. Возникла ситуативная теория лидерства, согласно которой лидером становится тот человек, который при возникновении в группе какой-либо ситуации имеет качества, свойства, способности, опыт, необходимые для оптимального разрешения этой ситуации для данной группы. В разных ситуациях группа выдвигает разных людей в

качестве лидера. В исследованиях Б. Д. Парыгина выделены типы лидеров в зависимости от характера деятельности (универсальный лидер, ситуативный лидер), ее содержания (лидер-вдохновитель, лидер-исполнитель, деловой лидер, эмоциональный лидер) и стиля руководства (авторитарный лидер, демократический лидер).

Таким образом, лидером группы может стать только тот, кто способен привести группу к разрешению тех или иных групповых ситуаций, проблем, задач, кто несет в себе наиболее важные для этой группы личностные черты, кто несет в себе и разделяет те ценности, которые присущи группе. Лидер – это как бы зеркало группы, лидер появляется в данной конкретной группе, какова группа – таков и лидер. Человек, который является лидером в одной группе, совсем не обязательно станет вновь лидером в другой группе (группа другая, другие ценности, другие ожидания и требования к лидеру).

#### **Выделяют следующие стили управления.**

**Авторитарный** (или директивный, или диктаторский) – для него характерно жесткое единоличное принятие руководителем всех решений ("минимум демократии"), жесткий постоянный контроль за выполнением решений с угрозой наказания ("максимум контроля"), отсутствие интереса к работнику как к личности. За счет постоянного контроля этот стиль управления обеспечивает вполне приемлемые результаты работы (по непсихологическим критериям: прибыль, производительность, качество продукции может быть хорошим), но недостатков больше, чем достоинств: 1) высокая вероятность ошибочных решений; 2) подавление инициативы, творчества подчиненных, замедление нововведений, застой, пассивность сотрудников; 3) неудовлетворенность людей своей работой, своим положением в коллективе; 4) неблагоприятный психологический климат ("подхалимы", "козлы отпущения", интриги) обуславливает повышенную психологически-

стрессовую нагрузку, вреден для психического и физического здоровья. Этот стиль управления целесообразен и оправдан лишь в критических ситуациях (аварии, боевые военные действия и т.п.).

**Демократический** (или коллективный) – управленческие решения принимаются на основе обсуждения проблемы, учета мнений и инициатив сотрудников ("максимум демократии"), выполнение принятых решений контролируется и руководителем, и самими сотрудниками ("максимум контроля"), руководитель проявляет интерес и доброжелательное внимание к личности сотрудников, учитывает их интересы, потребности, особенности.

Демократический стиль является наиболее эффективным, так как он обеспечивает высокую вероятность правильных, взвешенных решений, высокие производственные результаты труда, инициативу, активность сотрудников, удовлетворенность людей своей работой и членством в коллективе, благоприятный психологический климат и сплоченность коллектива. Однако реализация демократического стиля возможна при высоких интеллектуальных, организаторских, психологически коммуникативных способностях руководителя.

**Либерально-анархический** (или попустительский, или нейтральный) – характеризуется, с одной стороны, "максимумом демократии" (все могут высказывать свои позиции, но реального учета, согласования позиций не стремятся достичь), а с другой стороны, "минимумом контроля" (даже принятые решения не выполняются, нет контроля за их реализацией, все пущено на самотек), вследствие чего результаты работы обычно низкие, люди не удовлетворены своей работой, руководителем, психологический климат в коллективе неблагоприятный, нет никакого сотрудничества, нет стимула добросовестно трудиться, разделы работы складываются из отдельных

интересов лидеров подгруппы, возможны скрытые и явные конфликты, идет расслоение на конфликтующие подгруппы.

**Непоследовательный** (алогичный) – проявляется в непредсказуемом переходе руководителем от одного стиля к другому (то авторитарный, то попустительский, то демократический, то вновь авторитарный, и т.п.), что обуславливает крайне низкие результаты работы и максимальное количество конфликтов и проблем.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.

2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.

3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.

4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

## **ТЕМА № 8. ПРОБЛЕМА ИНДИВИДА И ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ. СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ, ЕЁ НАПРАВЛЕННОСТЬ, СОЗНАНИЕ СВОЕГО «Я».**

1. Психологический анализ понятий индивид, личность, субъект индивидуальность.
2. Движущие силы развития личности.
3. Развитие личности в процессе социализации.
4. Психологическая структура личности.
5. Я – концепция.

### **1. Психологический анализ понятий индивид, личность, субъект индивидуальность.**

Проблема личности — одна из центральных в психологии. Психологию личность интересует с точки зрения ее внутреннего строения, архитектоники, закономерностей возникновения, формирования, развития, особенностей социально-психологических проявлений, роли в этом природных, биологических (наследственных), социальных и других обстоятельств. Одна из центральных проблем в психологии личности — выявление психологических механизмов ее функционирования, проявлений, регуляции жизнедеятельности человека.

Понимание личности тесно связано с осмыслением таких категорий, как человек, индивид, индивидуальность, субъект.

Человек — понятие видовое и включает в себя две взаимосвязанные системы: биологическую и психическую, духовную.

Индивид — это отдельный, конкретно взятый человек.

Индивидуальность обычно рассматривается как совокупность физиологических и психических особенностей конкретного человека, характеризующих его своеобразие.

Субъект — это человек в совокупности таких психических характеристик, которые позволяют ему

осуществлять целеполагание и соответствующие целям действия, поступки, деятельность и поведение в целом.

Под **личностью** в отечественной психологии понимают сложное, системное, многоуровневое, иерархически организованное, разноплановое, полисодержательное, прижизненно сложившееся, сформировавшееся психическое образование человека, в котором он выступает не только как объект и продукт, результат педагогических и других воздействий, но и как сознательный субъект познания и активного преобразования действительности.

**Личность** — это конкретный человек в совокупности тех духовных, психических особенностей, качеств, которые характеризуют его как объекта (продукт, результат) общественного (и другого) развития и как субъекта преобразования действительности на основе ее познания и отношения к ней. Личность — это конкретный человек как носитель сознания (К. К. Платонов) и самосознания.

Сознание личности имеет общественно-исторический характер. Самосознание — это высший уровень развития сознания человека, основа формирования его умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях, оценках, отношениях, действиях и поступках. По мере того, как у человека формируются и развиваются сознание, осознание и понимание смысла окружающей его действительности, себя в реальном мире, смысла своего существования, складывается и развивается личность.

Человек не рождается личностью, он ею становится в процессе взаимодействия с социальной и природной средой, с материальными и духовными обстоятельствами его жизни и деятельности. В процессе этого взаимодействия человек и формируется, и раскрывается, и проявляет себя как личность.

## **2. Движущие силы развития личности.**

Ведущую роль в формировании личности играют социальные обстоятельства, к числу которых относятся прежде всего следующие:

макросоциосреда — общественный строй, государственное устройство, особенности идеологического и другого воздействия на них средств массовой информации, пропаганды, агитации, социально-политическая, этническая, религиозная обстановка в обществе, место, вес, роль страны в системах международных связей и отношений и т. д.;

микросоциосреда — это среда непосредственного контактного взаимодействия человека: семья, дружеская компания, школьный класс, студенческая группа, производственный, трудовой коллектив, другие ситуативные и относительно длительные взаимосвязи человека с социальной средой;

воспитание — специально организованный процесс формирования и развития человека, прежде всего его духовной сферы;

деятельность — игра, учебная, производственно-трудовая, научная.

социальное взаимодействие во всем многообразии его разновидностей, и прежде всего общение с другими людьми.

На психическое (и биологическое также) развитие человека оказывают влияние и искусственная среда его обитания, современная техника, технологии ее производства и эксплуатации, использования, побочные продукты современных производств, та информационно-техническая среда, которая создается современными радио-, теле- и другими техническими устройствами.

Наряду с социальными обстоятельствами исключительно большую роль в формировании и развитии личности, психики в целом, ее отдельных функций играют биологический фактор, физиологические особенности человека, и в первую очередь особенности общих и специфических типов ВНД, своеобразие морфологии мозга, развития его отдельных функциональных структур, наличие тех или иных нарушений, аномалий в работе мозга, его отделов.

На психическом развитии человека сказывается и своеобразие функционирования его отдельных физиологических систем, состояние организма в целом. Связи между психическим развитием человека и состоянием его организма неоднозначны.

Психическое развитие человека зависит также и от природных факторов: климатических, географических, геофизических, космических и других условий жизни и деятельности человека.

Одним из наименее изученных и все более привлекающих внимание исследователей факторов формирования и развития личности выступает ноосфера как особое состояние информационно-энергетической среды Земли.

Особую роль в формировании и развитии личности, ее отдельных сфер и функциональных структур играет она сама как одно из важнейших условий проявления всех внешних и внутренних воздействий на человека. При этом чем более развита личность, ее основные регулятивные структуры (системы ценностей, потребности, интересы, цели, уровень и характер самооценки, умения, навыки, установки и т.д.), тем более заметную роль она играет в коррекции особенностей влияния на нее факторов формирования и развития.

Таким образом, определяющую роль в формировании личностных структур у человека играют социальная среда, культурологические факторы, совокупность их воздействий.

### **3. Развитие личности в процессе социализации.**

Социализация личности — это процесс овладения человеком социальными и социально-психологическими нормами, правилами, функциями, ценностями, общественным опытом в целом. Это непрерывный процесс становления и развития личности через освоение человеком материальной и духовной культуры, социальных и личностных отношений, характерных для конкретных условий его жизни и деятельности.

Процесс социализации личности имеет две взаимосвязанные стороны. С одной стороны, человек присваивает социальный опыт, происходит его интериоризация, субъективация объективности. С другой — проявляется индивидуальность человека, осуществляются экстериоризация и объективация субъективности в его делах, поступках, в их результатах.

Личность формируется и развивается под воздействием совокупности всех факторов и обстоятельств ее жизни и деятельности, а также при ее непосредственном участии в этом. Именно в процессе социализации у личности возникают соответствующие отношения к социальным фактам и в целом к окружающему миру, избирательность в восприятии и оценке фактов и событий, складывается субъектность: человек начинает активно взаимодействовать со средой, проявлять себя, свой духовный и физический потенциал.

В процессе, социализации человек овладевает социальным опытом, начинает понимать смысл окружающего его мира, происходит осознание себя в нем: складываются системы смысловых образований личности. Этот процесс начинается в семье и затем продолжается и наращивается в дошкольных детских учреждениях, школе, вузе, на производстве, через средства массовой информации, самообразование.

По мере познания окружающей его действительности, себя самого, смысла жизни и своего существования человек начинает видеть, понимать и личностный смысл, личностную значимость тех или иных сторон, фактов, событий, процессов в этой действительности. Предметы и явления объективной реальности, связанные с потребностями человека и служащие их удовлетворению в данный момент или в перспективе, становятся для него значимыми, приобретают личностный смысл, личностную значимость, ценность. Ценности личности — это отражение

и запечатление в психике человека тех или иных сторон предметов и явлений окружающего его мира, которые служат удовлетворению потребностей личности, находят в ней эмоциональный отклик и, таким образом, приобретают то или иное личностное значение.

Система ценностных образований личности — более сложные по сравнению со смысловыми конструктами психические структуры. В них наряду с пониманием смысла социальной, природной и технической среды жизнедеятельности человека содержатся и его отношения, оценочные суждения, потребностно детерминированные позиции. При этом те или иные внешние события, обстоятельства могут иметь для человека ситуативно, кратковременно, либо постоянно и длительно как позитивное, так и негативное значение, как положительный, так и отрицательный личностный смысл: добро—зло, красиво—безобразно, хорошо—плохо, полезно—вредно, возвышенно—низменно, нужно—не нужно и т.д.

По мере становления личности человек все больше перестает быть пассивным продуктом социальных и других обстоятельств и становится субъектом деятельности.

При этом, чем больше субъектности в человеке, тем больше в нем личностного. Субъектность является одной из атрибутивных характеристик личности. Другой атрибутивной характеристикой личности выступает активность. Личность — не пассивный продукт социальных и других обстоятельств. Активность личности выражается в отношениях человека к тому, что он делает и что происходит с ним, в жизненной позиции, которую он занимает, в целях и мотивах его поведения и деятельности, способах действий.

Есть основания утверждать, что личность характеризуется не столько тем, что она приобрела от социума, носителем каких социальных качеств она стала, сколько мерой всестороннего проявления своей сущности,

своих возможностей в конкретных условиях жизни и деятельности.

#### **4. Психологическая структура личности.**

Психологическая структура личности представляет собой целостное системное образование, совокупность социально значимых свойств, качеств, позиций, отношений, алгоритмов действий и поступков человека, сложившихся прижизненно и определяющих его поведение и деятельность.

Заслуживает внимания разработанная К.К. Платоновым структура личности, включающая в себя четыре подструктуры, а также систему общих и специальных способностей личности. К. К. Платонов выделил следующие основные подструктуры личности:

- направленности личности;
- опыта (профессионального, художественного, поведенческого и т. д.);
- индивидуальных особенностей психических процессов (познавательных, эмоциональных, волевых);
- биологически обусловленную (темперамент и патологические изменения личности).

Структура личности — это индивидуальные особенности человека, которые отличают его от других. Описание структуры личности, т.е. основных ее составляющих и характера взаимодействия между ними является ядром всех теорий личности. Даже там, где автор специально не ставит перед собой такого задания, имплицитно присутствует его представление об этом "ядре".

Классическим вариантом решения вопроса о структуре личности является структура, описанная З.Фрейдом. По его мнению, личность состоит из трех основных частей: Ид, Эго и Супер-Эго.

Ид — это первичная, центральная, основная структура личности. Она содержит все унаследованное, все, что есть при рождении, все инстинкты, а также весь психический

материал, неприятый сознанием (вытесненный из сознания).

Поскольку инстинкты и вытесненный материал имеют значительную энергию, Ид представляет собой резервуар такой энергии для всей личности. К Ид нельзя применить законы логики, оно подчиняется не принципу реальности, а принципу удовольствия, основной цикл поведения: напряжение - снятие напряжения (удовольствие).

Эго — это часть психического аппарата и структура личности, которая находится в контакте с внешней реальностью. Она развивается с Ид по мере того, как ребенок начинает осознавать свою личность. Эго обеспечивает физическое и душевное здоровье и безопасность личности, его главное задание - самосохранение. Если Ид реагирует на потребности, то Эго - на возможности их удовлетворения, поскольку подчиняется принципу реальности.

Супер-Эго - структура, которая развивается с Эго. Супер-Эго служит как судья или цензор деятельности Эго. Это хранилище моральных принципов, норм, распоряжений. Супер-Эго ребенка развивается по модели Супер-Эго его родителей, наполнено тем же содержанием и становится носителем традиций и ценностей, которые переживают время, которые передаются таким способом от поколения к поколению.

Между тремя подсистемами личности существует тесное и постоянное взаимодействие, конечное цель которого - поддерживать или возобновлять в случае нарушения принятый уровень динамического равновесия, которое увеличивает удовольствие и минимизирует неудовольствие. Энергия, которая используется для действия этой системы, возникает в Ид. Эго, которое появляется из Ид, выступает посредником между сигналами Ид, Супер-Эго и требованиями внешней реальности. Супер-Эго, которое появляется из Эго, действует как моральный тормоз или противовес практическим заботам Эго. Супер-Эго

устанавливает грани подвижности Эго. Ид- полностью бессознательное, Эго и Супер-Эго - частично.

Итак, структура личности — это совокупность отдельных компонентов (подструктур), каждый из которых определяет специфический уровень поведения человека, имеет свои особенности и функции, может быть понят и адекватно описан только в рамках общей целостности человека. Содержание подструктур и их количество зависят от общей теоретической позиции автора концепции, от его взгляда на природу человека.

Карен Хорни выделяла 3 типа людей:

- 1) Ориентированы от людей (пытаются уйти в себя от общения)
- 2) Направленность к людям (на установление контакта)
- 3) Направленность против людей (асоциальное, разрушительное поведение)

Кроме содержания, т.е. того, какие именно убеждения, взгляды, интересы образуют направленность, она имеет определенную широту, интенсивность, стойкость, действенность. Проблема направленности — это, прежде всего, вопрос о динамических тенденциях в поведении личности, потому что мотивы, которые определяют человеческую деятельность сами, в свою очередь, определяются ее целями и заданиями.

### **5. Я – концепция.**

Самосознание – упорядоченная совокупность представлений и знаний, оценок и установок человека, относящихся к собственной личности.

Самосознание часто отождествляют с Я-концепцией. Я-концепция - совокупность всех представлений индивида о себе и их оценка. Описательная составляющая часть Я-концепции - образ Я, отношение к себе - самооценка или принятие себя. Это позволяет рассматривать Я-концепцию как совокупность установок, направленных на самого себя,

поскольку на основании Я-образа и самооценки развиваются конкретные поведенческие реакции.

Главная функция самосознания - сделать доступным для человека мотивы и результаты его поступков, и дать возможность понять, каким он является на самом деле, оценить себя. В основе самосознания лежит способность человека отличать себя от своей собственной жизнедеятельности.

Обогащая с возрастом оценку других, человек постепенно обогащает и собственное самосознание. Огромную роль в этом процессе играет самопознание - изучение личностью собственных особенностей: физических, психических, моральных и самооценка, которая формируется на этом основании.

Самооценка - суждение человека о мере наличия у него тех или иных качеств, особенностей в соотношении их с определенным эталоном, образцом. Самооценка - проявление оценочного отношения человека к себе, основной структурный компонент самосознания личности.

Самооценка формируется на основе самопознания, которое происходит путем:

1) анализа результатов собственной деятельности, своего поведения, сопоставления этих результатов с результатами своих однодоек, с общепринятыми нормами.

2) самонаблюдение своих состояний, мыслей и чувств

3) осознание отношения других людей к себе, их оценки отдельных качеств данной личности, ее поведения, деятельности.

На основании взаимодействия самооценки и Я-концепции возникает установка (готовность к определенному поведению). Установка определяет реальное поведение.

При значительных отклонениях самооценки от адекватной у человека нарушается душевное равновесие и изменяется весь стиль поведения.

Заниженная самооценка выявляется в повышенном требовании к себе, постоянной боязни негативной мысли о себе, повышенной ранимости. Это побуждает сокращать контакты с окружающими людьми. Низкая самооценка разрушает в человека надежды на хорошее отношение к нему и успехи, а реальные свои успехи и позитивную оценку он воспринимает как временные и случайные. Большинство проблем кажутся неразрешимыми и их решение переносится в план воображения. Недооценка своей полезности снижает социальную активность, инициативность. Низкий уровень притязаний, недооценка себя, боится мнения окружающих.

Высокая самооценка выявляется в том, что человек руководствуется своими принципами, независимо от мнения окружающих. Если самооценка на слишком высокая, она может позитивно влиять на самочувствие, поскольку порождает стойкость к критике. Человек в этом случае сам знает себе цену, мысли окружающих для него не имеют абсолютного, решающего значения. Поэтому критика не вызывает бурной защитной реакции и воспринимается спокойнее. Но если уровень притязаний выше возможностей, душевное равновесие невозможно. Уровень притязаний – стремление достичь цели такого уровня сложности, на который человек считает себя способным. При завышенной самооценке человек самоуверенно берется за работу, которая превышает его возможности. Уверенный в себе человек, завышен уровень притязаний. Нередко люди становятся несчастными через сформированное в детстве преувеличенное представление о собственной значимости.

И завышенная и заниженная самооценка приводят к нарушениям психического равновесия. Крайние случаи квалифицируются как психические отклонения - психастения и паранойя.

Адекватная самооценка соответствует ситуации. В случае успеха - притязания увеличиваются, в случае неудачи - снижаются.

Самооценка и уровень притязаний

### **Я-образы.**

А.Налчаджан "Личность в своих сновидениях", предлагает выделять 9 возможных Я-образов

- 1) Я-телесное (представление о своем теле)
- 2) Настоящее Я (какой я на самом деле, каким кажусь в действительности в настоящий момент)
- 3) Динамическое Я (тип личности, которым поставили цель стать)
- 4) Фантастическое Я (то, каким бы вы были, если бы все было возможно)
- 5) Идеальное Я (представление о том, каким я должен быть)
- 6) Будущее или возможное Я (определяет состояние, возникшее, вследствие общения и т.д.)
- 7) Идеализированное Я (каким нам приятно видеть себя сейчас)
- 8) Представляемое Я (персона, то, как мы себя представляем окружающим)
- 9) Фальшивое Я (искаженное представление человека о себе)

### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.
4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

## II. ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ ЧЕЛОВЕКА

### ТЕМА № 9. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОЩУЩЕНИЙ.

1. Понятие об ощущении.
2. Виды ощущений.
3. Свойства ощущений.

#### 1. Понятие об ощущении.

Знакомясь с окружающим миром, человек различает цвет, форму, размеры предметов и объектов, слышит звуки, чувствует запахи, пробует вкус и т. п., то есть активно взаимодействует с ними. Это и составляет наши ощущения.

**Ощущения** — это отраженные в коре головного мозга свойства воздействующих в данный момент на мозг предметов и явлений окружающего мира. Ощущения — это отправная точка всех человеческих знаний. Без ощущений психическая активность человека падает до нуля, чему есть подтверждение в медицинской практике.

Так, **И. М. Сеченов** рассказывал о пациентке, у которой была сохранена чувствительность кожи только на одной руке. Все время она спала, вывести ее из этого состояния было возможно лишь раздражая этот участок кожи.

**И. П. Павлов** говорил о больном, у которого функционировали лишь два глаза и ухо, если их закрывали, мужчина тут же засыпал.

Поток ощущений человеку крайне необходим, о чем говорил еще в XIX в. И. М. Сеченов, в противном случае наступает своеобразный голод чувств, называемый сенсорной депривацией.

При сохранности у человека всех органов чувств и наличии внешних раздражителей необходимое количество информации человек получает автоматически. Сенсорная

депривация возникает либо при нарушении функционирования анализаторов, что было показано выше, либо в определенных жизненных ситуациях.

Например, космонавт В. И. Лебедев в своей книге «Личность в экстремальных условиях» приводит свои воспоминания и воспоминания космонавта А. Березового, когда к концу полета на орбитальной станции «Салют-7» они после разгрузки грузового транспортного корабля работали у пульта. Неожиданно прямо перед собой они увидели мышь, которая находилась у дальнего вентилятора. Острая мордочка, длинный хвост. Космонавты от неожиданности замерли. «Мышью» оказалась салфетка, которая попала на решетку вентилятора и сжалась в комок.

В. И. Лебедев приводит также высказывание исследователя Антарктиды Марио Маре: «Я бы охотно лишился своего... жалования ради того, чтобы взглянуть на зеленую траву, покрытый цветами луг, на котором пасутся коровы, на березовую или буковую рощу с желтеющими листьями, по которым струятся потоки осеннего ливня». Но все же в реальной жизни человек испытывает не недостаток, а скорее избыток ощущений, поэтому очень важно соблюдать хотя бы элементарные правила психогигиены. Например, не включать громко музыку в квартире, не кричать под окнами у соседей и т. д.

Ощущения присущи не только человеку, это принадлежность всего живого на Земле, причем ощущения животных порой более тонкие, чем у человека. Например, термолокатор змеи фиксирует разность температур в тысячную долю градуса, собака способна различать до 500 тыс. запахов, медуза в состоянии улавливать инфразвук с частотой в несколько герц и за несколько часов до начала шторма ощущать его приближение.

Дельфин с помощью своего ультразвукового локатора обнаруживает на расстоянии десятка метров дробинку. Водяной жук воспринимает волны величиной в сотни тысячные

доли миллиметра, а саранча улавливает механические колебания с амплитудой, соизмеримой с диаметром атома водорода. Возможно, в далеком прошлом человеческие органы чувств были более тонкими, а цивилизация привела к утрате такой чувствительности. Однако силой своего интеллекта человек создал приборы, которые служат надежнее органов чувств, и потому ощущения человека богаче, чем ощущения животных.

Итак, **ощущения** — это отражение свойств предметов и явлений, реально существующих в окружающем мире.

## **2. Виды ощущений.**

На протяжении последнего столетия неоднократно предпринимались попытки классификации, упорядочения всего многообразия ощущений. Наиболее общепринятой является в настоящее время **классификация Шеррингтона**, в основу которой положен «принцип отнесенности рецепторного органа к рецепторному полю», то есть учитывается место расположения рецептора и местонахождение источника раздражения. В соответствии с этим все ощущения делятся на 3 группы.

**Экстерорецепторы** - рецепторы внешней среды. Деятельность этих рецепторов направлена на распознавание воздействий внешнего мира, что имеет первостепенное значение для отражения в сознании человека объективной действительности. К этой группе относятся зрение, слух, обоняние, вкус, тактильные, температурные, болевые ощущения.

**Проприорецепторы**, включают в себя органы чувств, отражающие движение и положение тела в пространстве, мышечно-суставные, или кинестетические, вибрационные, вестибулярные (ощущения равновесия и ускорения).

**Интерорецепторы** - расположены во внутренних органах. По характеру стимуляции все рецепторы внутренних органов независимо от их локализации делятся на несколько видов: хеморецепторы, терморецепторы,

болевые рецепторы и механорецепторы, отражающие изменение давления во внутренних органах и кровяном русле.

Таким образом, три основные вида ощущений объединяются в зависимости от того, что они отражают: внешний мир, положение и движение тела в этом внешнем мире или деятельность внутренних органов. Конечно, такая классификация относительна, поскольку многие из видов ощущений представлены рецепторами, имеющимися и на поверхности тела, и во внутренней среде организма, как, например, температурный, тактильный. Кроме того, на характер чувствительности практически всех органов чувств существенное влияние оказывает внутреннее состояние организма.

Согласно принятой в психологии классификации ощущения можно подразделить на три большие группы:

1) ощущения, отражающие свойства предметов и явлений окружающего мира: зрительные, слуховые, вкусовые, обонятельные, кожные;

2) ощущения, которые отражают состояние организма: органические, равновесия, двигательные;

3) ощущения, являющиеся комбинацией нескольких ощущений (осязательные), а также ощущения различного происхождения (например, болевые).

Рассмотрим подробно каждую из выделенных групп ощущений.

### **Зрительные ощущения.**

Светочувствительный орган глаза — сетчатка, которая содержит два типа клеток — палочки и колбочки. Палочки ответственны за восприятие света и функционируют днем, а колбочки — цвета и работают в сумерки. Если у человека нарушена деятельность палочек, то возникает заболевание называемое «куриная слепота», при котором человек теряет способность что-либо различать в сумеречном свете. Если

нарушается деятельность колбочек, это ведет к нарушению цветовосприятия и дальтонизму.

Влияние цвета на жизнь человека очень велико. Например, при красном освещении человеку кажется, что время бежит быстрее, а при зеленом, наоборот, замедляется. Предмет одного и того же веса будет казаться тяжелее, если он окрашен в красный цвет, и легче, если он зеленого цвета зеленый.

Экспериментально установлено, что в комнате, стены которой окрашены в сине-зеленые оттенки, будет казаться холоднее, нежели там, где стены имеют желто-красный цвет. Не только человек, но и животные реагируют на цветовую гамму. Было замечено, что мухи недолюбливают синий цвет. Так, на одном из молокоперерабатывающих комбинатов для защиты от солнечного света окна окрасили синей краской, и мухи перестали садиться на эти окна, тогда как неокрашенные по-прежнему были облеплены густым роем. В отличие от мух комары, наоборот, любят именно синий цвет и чаще нападают на людей, одетых в синюю одежду.

С цветом связаны и многие культурные традиции. Например, для европейцев траурным цветом является черный, а в Китае — белый.

### **Слуховые ощущения.**

Колебания воздуха, попадая в ухо, вызывают колебания барабанной перепонки, а затем через среднее ухо передаются во внутреннее, где находится улитка — орган восприятия звуков.

### **Выделяются три вида слуховых ощущений:**

- 1) шумы;
- 2) музыкальные;
- 3) речевые (сочетают музыкальные звуки и шумы).

### **Вкусовые ощущения.**

Возникают в результате воздействия на рецепторы растворенных в воде или слюне веществ. На поверхности

языка, глотки и неба располагаются вкусовые почки, которые способны различать четыре вида элементарных вкусовых ощущений: сладкого, кислого, горького, соленого.

### **Обонятельные ощущения.**

Рецепторами являются обонятельные клетки, расположенные в носовой полости. Этот вид ощущений можно отнести к разряду наиболее таинственных. Запах часто помогает воскресить в памяти прошедшее событие, однако сам запах вспомнить почти невозможно. Психолог Калифорнийского университета М. Рассел доказал, что младенцы способны распознавать мать по запаху. Из десяти обследованных младенцев в возрасте шести недель шесть улыбались, чувствуя запах матери, и никак не реагировали или плакали, когда чувствовали запах чужой женщины.

Древняя восточная медицина использовала запахи для диагностики болезней. Так, известно, что больной тифом пахнет свежеспеченным черным хлебом, а больной туберкулезом — прокисшим пивом. Некоторые современные направления диагностики используют специальные установки для изучения запахов болезней.

### **Кожные ощущения.**

Подразделяются на следующие виды:

- 1) температурные (способность различать изменение температуры воздуха, причем наиболее чувствительны те участки кожи, которые прикрыты одеждой);
- 2) тактильные (прикосновение);
- 3) вибрационные (воздействие на поверхность кожи колебаний воздуха).

### **Органические ощущения.**

Рецепторы расположены в стенках внутренних органов. Наиболее распространенными являются такие ощущения, как жажда, голод, тошнота и т. п.

Ощущения равновесия. Рецептором является вестибулярный аппарат внутреннего уха, дающий сигналы о положении головы.

Двигательные ощущения. Их рецепторы находятся в мышцах, связках, сухожилиях.

### **Осязательные ощущения.**

Являются комбинацией таких ощущений, как кожные и двигательные.

**Болевые ощущения** имеют двойное происхождение:

1) раздражение определенных точек боли: например, ожог кожи;

2) возникают в результате воздействия на любой анализатор сверхсильного раздражителя: например, сильный запах краски способен вызвать головную боль.

### **3. Свойства ощущений.**

**Выделяются следующие свойства ощущений:**

1) пороги ощущений и их чувствительность;

2) адаптация;

3) синестезия;

4) сенсбилизация.

Пороги ощущений и чувствительность анализаторов. Для того, чтобы ощущение возникло, раздражитель должен быть определенной величины. Например, человек не почувствует несколько крупинок сахара в стакане чая, не воспримет сверхвысокие частоты и т. д. Минимальная величина раздражителя, которая способна вызвать самое слабое ощущение, — это нижний абсолютный порог ощущений. Если дальше продолжать проводить опыт с добавлением небольших порций сахара в стакан чая одновременно с несколькими людьми, то может получиться, что кто-то почувствует наличие сахара раньше, чем все остальные. Про такого человека можно сказать, что его вкусовая чувствительность выше, нежели у остальных.

Способность человека различать самые слабые внешние воздействия называется абсолютной чувствительностью. Очень велика абсолютная чувствительность у зрительного анализатора. Так, если допустить, что воздух

абсолютно прозрачен, то человек способен разглядеть горящую свечу на расстоянии 27 км.

Абсолютный порог и абсолютная чувствительность находятся в обратно пропорциональной зависимости. Это означает, что чем выше чувствительность, тем меньше величина порога (например, человеку требуется меньшее количество сахара, чтобы почувствовать его вкус). В случаях, когда величина раздражителя становится настолько большой, что ощущение пропадает, говорят о верхнем абсолютном пороге ощущений (например, свет солнца ослепляет).

На чувствительность анализаторов и величину порогов влияют многие факторы, наиболее значимые из которых — профессиональная деятельность человека, его интересы. Например, ткачи способны различать до 40 оттенков черного цвета.

#### **Адаптация.**

Многочисленные эксперименты показали, что анализаторы одного и того же человека могут изменять свою чувствительность, приспосабливаясь к новым условиям жизнедеятельности. Эта способность называется **адаптацией**. Однако разные органы чувств обладают различной степенью адаптации. Очень велика адаптация у зрительного и кожного анализаторов. Например, под действием яркого света чувствительность зрительного анализатора уменьшается в 200 тыс. раз. Гораздо меньше способен к адаптации слуховой анализатор. Как правило, к шуму привыкают, но его все равно слышат.

#### **Сенсибилизация.**

Иногда можно изменить чувствительность одного анализатора, воздействуя на другой. Это явление и называется **сенсибилизацией**. Например, известно, что чувствительность зрительного анализатора повышается, если его стимулировать слабыми музыкальными звуками, и понижается, если воздействовать резкими, сильными звуками.

## **Синестезия.**

Специальные исследования показали, что иногда люди соединяют различные ощущения в одно. Такое слияние называется **синестезией**. Экспериментально установлено, что есть звуки яркие и тусклые, радостные и печальные.

Психологу Выготскому один из пациентов сказал: «Какой у Вас желтый и рассыпчатый голос... А вот есть люди, которые разговаривают как-то многоголосом, которые отдают целой композицией, букетом...». В случаях, когда в деятельности какого-либо анализатора наблюдается дефект, то другие анализаторы начинают работать в усиленном режиме, то есть наши органы чувств обладают компенсаторными возможностями.

Можно привести множество примеров, когда слепые становились прекрасными музыкантами, а слепоглухие адаптировались в окружающем мире благодаря активной работе тактильных, обонятельных ощущений и т. д.

## Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.
4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998
6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

## ТЕМА № 10. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОСПРИЯТИЯ.

1. Понятие о восприятии. Виды восприятия.
2. Свойства восприятия.

### **1. Понятие о восприятии. Виды восприятия.**

Человек, познавая окружающий мир, воспринимает не отдельные свойства (ощущения), а предмет в целом, т. е. человеческий мозг, выделяя свойства предметов и явлений, тут же объединяет их в какой-либо образ. Такой процесс называется восприятием.

**Восприятие** — это отраженные в коре головного мозга предметы и явления окружающего мира, которые в данный момент действуют на анализаторы человека.

В реальной жизни ощущение и восприятие неразрывно связаны между собой. Например, мы видим вдалеке человека, и по мере его приближения начинаем различать цвет волос, особенности прически, строение носа и т. д., т.е. выделяем отдельные черты внешнего облика, а затем вновь происходит объединение, и мы узнаем в этом прохожем своего приятеля.

Следует отметить, что нельзя сводить восприятие к простой сумме ощущений, точно так же, как при слиянии двух газов водорода и кислорода получается новое вещество — вода. В восприятии большое значение имеет личный опыт человека, особенности двигательных реакций. Так в одном эксперименте испытуемый надевал очки, которые искажали форму и расположение предметов, однако вскоре происходила адаптация, и человек переставал замечать эти искажения. Ученые объясняют этот факт тем, что люди в процессе эксперимента имели возможность передвижения, те же из них, кто сидел на стуле, приспособлялись с большим трудом либо не приспособлялись вовсе.

### **Виды восприятия.**

Рассмотрим две существующие классификации.

1. Основана на неравноценном участии отдельных анализаторов в процессе восприятия, т.е. вид восприятия определяется по тому анализатору, который наиболее значим. Чаще всего выделяются такие виды, как зрительное, слуховое, осязательное. Иногда сразу несколько анализаторов занимают ведущее место.

Такие сложные виды восприятия имеют двойное название, например, при просмотре телевизионных передач, театральных пьес ведущую роль играет зрительно-слуховое восприятие.

2. В основе классификации лежит объект восприятия. Выделяются следующие виды:

- 1) восприятие предметов;
- 2) восприятие отношений;
- 3) восприятие движений;
- 4) восприятие пространства;
- 5) восприятие времени;
- б) восприятие человека.

Рассмотрим подробнее особенности восприятия времени.

Время объективно измеряется в секундах, минутах, часах, сутках и т. д. Однако субъективно каждый человек воспринимает время по-разному. Если человек чем-то увлечен, ему интересно, то и время летит незаметно. Когда же мы попадаем в ситуацию томительного ожидания, то течение времени замедляется, минуты кажутся часами. Находясь в состоянии страха или подавленности, человек часто склонен переоценивать время.

Однако не все так однозначно. Например, французский спелеолог М. Сифр провел почти 63 дня в пропасти Скарассон на глубине 135 м в пещере, где отсутствовал какой-либо свет и не было никаких указателей времени. Когда прошло более 40 суток, ему казалось, что он находится в изоляции всего 25 дней. Когда закончилось добровольное

заточение, и друзья пришли за ученым, то он сказал: «Если бы я знал, что конец так близок, я бы давно съел оставшиеся помидоры и фрукты». Субъективное ускорение времени отмечали и другие исследователи пещер.

Парадокс такого явления заключается в его противоречии основному психологическому закону восприятия времени — время недооценивается, если оно заполнено интересной деятельностью, и переоценивается, если связано с ожиданием, скукой.

Некоторые профессии требуют умения точно оценивать время (летчики, парашютисты, космонавты и т. д.). С представителями этих профессий проводятся специальные тренировки, на которых обучают сохранять правильное чувство времени.

Теперь остановимся на восприятии пространства.

Пространство является неотъемлемой частью самого человека. Если другой человек вторгается в личное пространства, то при этом может нарушаться процесс общения (см. тему «Общение»).

Для человека очень важна и система организации пространства. Так, американского психолога Э. Холла пригласили для выяснения причин возникающих разногласий в филиалах американских фирм, находящихся в ФРГ и немецкой Швейцарии. В филиалах работали местные сотрудники и специалисты из США. Оказалось, что все дело в двери. Американцы привыкли работать в больших общих помещениях при открытых дверях. Таким образом создается ощущение, что все делают сообща одно общее дело. Однако, согласно немецким традициям, каждое помещение должно иметь надежные двери. Дверь, распахнутая настежь, — свидетельство полного беспорядка. Таким образом, благодаря восприятию человек способен ориентироваться в предметном мире.

## 2. Свойства восприятия.

Выделяют следующие свойства восприятия: предметность, избирательность, осмысленность, иллюзии, константность.

**Предметность** выражается в том, что человек способен объединять разрозненные ощущения в целостный образ с его границами, размерами, окраской, например: из огромного разнообразия звуков окружающего мира человек выделяет пение птиц, человеческую речь, шум мотора и т. д.

**Избирательность** проявляется в возможности выделения именно тех предметов, явлений, ситуаций, которые в данный момент крайне важны и необходимы. Избирательность выражается в выделении объекта из фона. Объектом восприятия принято считать то, что находится в центре внимания, а все, что его окружает, — это фон. Закон избирательности часто используется как в животном мире, так и в человеческом социуме. С этим связано наличие у животных покровительственной окраски, их способности сливаться с окружающим (например, смена цвета у хамелеона). У бабочки на крыльях во время полета виден пестрый рисунок, что делает их трудно опознаваемыми для птиц на фоне пестрого луга. В военном деле широко используется маскировочная окраска или ткань, помогающая слиться с фоном и не быть замеченным.

**Осмысленность** связана с личным опытом каждого индивидуума, при этом большое значение имеют возраст, профессиональная деятельность, психические особенности человека. Например, люди по-разному воспринимают лес в зависимости от профессии: лесовод — как предмет заботы и охраны, охотник — как место для охоты, туристы — как место отдыха, работник лесной промышленности — как объект для производства. Осмысливая происходящее, человек часто исходит из своих установок, т. е. предрасположенности воспринимать все определенным, заранее заданным образом.

В жизни человека роль установок очень существенна. Они возникают, как правило, неосознанно и действуют как предубеждения.

Интересный факт отмечал американский этнограф Б. Малиновский. Он изучал жизнь одного первобытного племени и обратил внимание на то, как похожи на своего отца и, соответственно, друг на друга пять сыновей вождя племени. Сказав об этом туземцам, ученый встретил полное непонимание, даже негодование с их стороны. Этнограф был поражен такой странной реакцией, но в дальнейшем оказалось, что в племени существовало давнее табу, которое запрещало находить такое сходство, в результате люди не видели того, что им видеть не полагалось.

**Иллюзии** — это искаженное восприятие. В практической жизни наше восприятие иногда не отражает точной картины происходящего. Так, например, весло, погруженное в воду, кажется преломленным. Много иллюзий связано с восприятием пространства, особенно перспективы: находящиеся вдалеке объекты кажутся маленькими, параллельно идущие рельсы — сходящимися и т. п.

Распространены также **иллюзии контраста**: белое на черном, кажется, еще белее; человек будет казаться выше, если рядом находится человек маленького роста и наоборот; звезды кажутся более яркими в безлунную ночь. Зная особенности нашего иллюзорного восприятия, можно правильно использовать это в быту. Женщине, склонной к полноте, не следует надевать платье с поперечными полосами, а худой — с продольными. Комната, стены которой оклеены синими обоями, будет казаться более просторной, нежели помещение с красными стенами. Задрапированная черным бархатом задняя часть сцены создаст у зрителя иллюзию бездонной глубины.

**Константность** — постоянство восприятия, его неизменность. Если человек высокого роста будет

находиться на некотором незначительном расстоянии, то все равно он останется для окружающих высоким. Предметы, которые мы воспринимаем под разными углами зрения, остаются узнаваемыми, хотя их изображения на сетчатке различаются. Если бы человек не владел этим качеством, то его ориентировка в пространстве была бы невозможна.

Итак, восприятие обладает целым рядом свойств, которые проявляются и находят применение в практической жизни.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.

2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.

3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.

4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

## ТЕМА № 11. ПАМЯТЬ И ЕГО ПРОЦЕССЫ.

1. Понятие о памяти.
2. Виды памяти.
3. Процессы памяти.
4. Развитие и совершенствование памяти.

### 1. Понятие о памяти.

**Память** — это один из самых востребованных психических процессов человека. Такая популярность восходит еще к древним грекам, которые почитали богиню памяти Мнемозину как мать девяти муз, покровительниц известных в то время искусств и наук. От имени богини происходят и современные научные выражения, имеющие отношение к памяти: «мнемическая задача», «мнемические процессы», «мнемическая направленность» и т. п.

Трудно представить мир без памяти. Значение памяти очень велико, однако не следует все успехи или, наоборот, неудачи списывать на счет этого познавательного процесса. Человеку трудно сказать: «Я не умею рассуждать» или тем более «Я глуповат», но он легко произносит: «Опять этот склероз» и т. п.

**Память** — это сложный познавательный процесс, благодаря которому человек может запоминать, сохранять и воспроизводить свой прошлый опыт. Благодаря памяти мы можем сохранять и воспроизводить не только отдельные предметы или ситуации, но и целые цепи событий.

Существующие между событиями, предметами или явлениями связи, сохранившиеся в нашей памяти, называются ассоциациями.

Исследователи выделяют ассоциации разного вида, но классически это:

- 1) ассоциации по сходству;
- 2) ассоциации по контрасту;
- 3) ассоциации по смежности.

В основе многих поэтических сравнений лежат ассоциации по сходству («река текла, как дождь», «плачет метель, как цыганская скрипка»). В жаркий летний день мы вспоминаем, как хорошо было зимой кататься на лыжах, а зимой — как весело проводили время на пляже. Подобного рода ассоциации — это ассоциации по контрасту. Студент на экзамене представляет тетрадь с конспектом и ту страницу, где расположен материал билета, видит таблицу или схему и т. п.

Если предметы связаны во времени и пространстве, то это ассоциации по смежности (пол — тряпка, ручка — тетрадь).

Большинство ассоциаций связано с опытом конкретного человека, однако есть и такие, которые являются одинаковыми для многих людей. Например, большинство людей при слове «плод» называют «яблоко», а если просят назвать часть лица, отвечают «нос». Значение ассоциаций для человека заключается в том, что они позволяют автоматически и быстро воспринимать необходимую в данный момент информацию.

Итак, **память** — это сложный познавательный процесс, благодаря которому обеспечивается непрерывность психической жизни человека.

## **2. Виды памяти.**

Человеческая память может быть классифицирована по нескольким основаниям.

### **1. Время хранения материала:**

**1) мгновенная (иконическая)** — благодаря этой памяти в течение 0,1—0,5 с удерживается полная и точная картина того, что только восприняли органы чувств, при этом не производится никакой обработки полученной информации;

**2) кратковременная (КП)** — способна сохранять информацию короткий промежуток времени и в ограниченном объеме. Как правило, у большинства людей объем КП равен  $7 \pm 2$  единицам. В КП фиксируется лишь наиболее значимая информация, обобщенный образ;

**3) оперативная (ОП)**— функционирует в течение заранее определенного времени (от нескольких секунд до нескольких дней) в зависимости от той задачи, которую необходимо решить, после чего информация может быть стерта;

**4) долговременная (ДП)** — информация сохраняется на неопределенно долгий срок. в ДП содержится тот материал, который практически здоровый человек должен вспомнить в любой момент времени: свое имя, отчество, фамилию, место рождения, столицу Родины и т. п. У человека ДП и КП неразрывно связаны. Прежде чем материал поступает на хранение в ДП, он должен быть обработан в КП, что позволяет защитить мозг от перегрузки и длительно сохранять именно жизненно важную информацию;

**5) генетическая память** стала выделяться исследователями сравнительно недавно. Это информация, сохраняющаяся в генотипе и передающаяся по наследству, не поддающаяся влиянию обучения и воспитания.

## **2. Ведущая роль того или иного анализатора:**

**1) двигательная** — запоминаются и воспроизводятся двигательные реакции, поэтому на ее основе формируются основные двигательные навыки (ходьба, письмо, спорт, танцы, труд). Это один из самых онтогенетически ранних видов памяти;

**2) эмоциональная** — запоминание определенного эмоционального состояния и его воспроизведение при повторении ситуации, когда оно возникло в первый раз. Этот вид памяти также возникает у ребенка очень рано, согласно современным исследованиям уже на первом году жизни, хорошо развит у детей дошкольного возраста. Характеризуется следующими особенностями:

- а) особая прочность;
- б) быстрое формирование;
- в) произвольность воспроизведения;

3) **зрительная** — преобладает сохранение и воспроизведение зрительных образов.

У многих людей именно этот вид памяти является ведущим. Иногда зрительные образы воспроизводятся настолько точно, что напоминают фотографический снимок. О таких людях говорят, что у них эйдетическая память (эйдос — образ), т. е. память, обладающая фотографической точностью. У многих людей эйдетическая память хорошо развита в дошкольном возрасте, но у отдельных лиц (чаще это люди искусства) она сохраняется на протяжении всей жизни. Например, В. А. Моцарт, С. В. Рахманинов, М. А. Балакирев могли запомнить и воспроизвести на инструменте сложное музыкальное произведение после всего лишь одного восприятия;

4) **слуховая** — способствует хорошему запоминанию и воспроизведению самых разнообразных звуков. Особенно хорошо развита у музыкантов, акустиков и т. п. Как особую разновидность этого вида выделяют словесно-логическую память — это чисто человеческий вид памяти, благодаря которой мы можем быстро и точно запоминать логику рассуждений, последовательность событий и т. п.;

5) **обонятельная** — хорошо запоминаются и воспроизводятся запахи;

6) **вкусовая** — преобладание в процессах памяти вкусового анализатора;

7) **осязательная** — хорошо запоминается и воспроизводится то, что человек смог ощупать, к чему прикоснулся руками и т. п.

Последние три вида памяти не являются для человека столь значимыми, как ранее перечисленные, однако их важность резко возрастает, если функционирование какого-либо из основных анализаторов нарушается, например, когда человек теряет зрение или слух (известно много случаев, когда слепые люди становились отличными музыкантами). Существует целый ряд профессий, где именно эти виды памя-

ти являются востребованными. Например, дегустаторы должны обладать хорошей вкусовой памятью, парфюмеры — обонятельной.

Очень редко бывает, когда у человека преобладает какой-либо один вид памяти. Гораздо чаще в качестве ведущей выступает зрительно-слуховая память, зрительно-двигательная, двигательно-слуховая. Помимо приведенных классификаций память может различаться по таким параметрам, как скорость, длительность, прочность, точность и объем запоминания.

Многообразие видов памяти позволяет достигать успеха в различных видах деятельности.

### **3. Процессы памяти.**

В составе памяти выделяются следующие процессы:

- 1) запоминание;
- 2) воспроизведение;
- 3) сохранение;
- 4) забывание.

**Запоминание** — это процесс памяти, результатом которого является закрепление ранее воспринятой информации. Запоминание подразделяется на:

1) произвольное (ставится задача запомнить, при этом прилагаются определенные усилия) — произвольное (не ставится специальная задача запомнить, материал запоминается без каких-либо усилий);

2) механическое (информация запоминается в результате простого повторения) — логическое (устанавливаются связи между отдельными элементами информации, что позволяет забытое вывести заново путем логических рассуждений).

Для того чтобы запоминание было успешным, следует придерживаться следующих положений:

- 1) делать установку на запоминание;
- 2) проявлять больше активности и самостоятельности в процессе запоминания (человек лучше запомнит путь, если

будет двигаться самостоятельно, нежели, когда его будут сопровождать);

3) группировать материал по смыслу (составление плана, таблицы, схемы, графика и т. п.);

4) процесс повторения при заучивании следует распределять в течение определенного времени (дня, нескольких часов), а не подряд.

5) новое повторение улучшает запоминание ранее выученного;

б) вызвать интерес к запоминаемому;

7) необычность материала улучшает запоминание.

**Воспроизведение** (восстановление) — процесс памяти, благодаря которому извлекается ранее закрепленный прошлый опыт.

**Выделяются следующие формы воспроизведения:**

1) **узнавание** — появление чувства знакомости при восприятии;

2) **вспоминание** — восстановление материала при отсутствии восприятия объекта, вспомнить всегда сложнее, нежели узнать (например, легче вспомнить фамилию человека, если найти ее в списке);

3) **реминисценция** — воспроизведение, отсроченное во времени (например, вспоминается стихотворение, которое человек рассказывал в далеком детстве);

4) **припоминание** — активная форма воспроизведения, требующая применения определенных приемов (ассоциирование, опора на узнавание) и волевых усилий.

**Сохранение** — удержание в памяти заученного ранее материала. Информация сохраняется в памяти благодаря повторению, а также применению полученных знаний на практике.

Исследователи памяти установили, что лучше всего сохраняется тот материал, который начинает и заканчивает общий ряд информации, средние элементы сохраняются хуже. Такое явление в психологии называется эффектом

края. Интересный факт был открыт Б. В. Зейгарник. в ее опытах испытуемые должны были как можно быстрее и точнее выполнить около 20 разнообразных заданий (загадки, небольшие математические задачи, лепка фигурок и др.). Оказалось, что те действия, которые остались незавершенными, испытуемые вспоминают почти в два раза чаще тех, выполнение которых им удалось закончить.

Это явление получило название эффекта Зейгарник.

**Забывание** — выпадение из памяти, исчезновение ранее заученного материала.

Как показали психологические исследования, материал быстрее забывается в первое время после заучивания, чем в дальнейшем, также быстрее забывается бессмысленный материал, нежели связанный логической цепочкой. Чаще всего забывание считается отрицательным явлением, однако следует помнить, что это очень целесообразный, необходимый и естественный процесс памяти, иначе наш мозг был бы перегружен массой ненужной или несущественной информации.

Иногда забывание становится болезненным, вплоть до полной потери памяти. Такое явление называется амнезией.

Большое внимание анализу механизмов забывания уделил З. Фрейд (основатель психоанализа). Он считал, что процесс забывания во многом объясняется нежеланием человека помнить неприятные ситуации своей биографии. Он забывает о тех вещах, которые могут напомнить психологически неприятные обстоятельства. Итак, память включает в себя ряд компонентов, которые определяют успешность ее протекания.

#### **4. Развитие и совершенствование памяти.**

Процесс развития памяти осуществляется по следующим направлениям:

- 1) онтогенетически более ранняя механическая память постепенно замещается логической;
- 2) с возрастом запоминание становится более

осознанным, начинается активное использование мнемотехнических приемов и средств;

3) преобладающее в детстве произвольное запоминание становится произвольным.

Основываясь на перечисленных направлениях, можно определить следующие пути и средства совершенствования памяти.

1. Правильно использовать процесс повторения. Наиболее целесообразным является повторение, максимально приближенное к восприятию материала. Экспериментально доказано, что забывание предотвращается повторением через 15–20 мин после заучивания. Следующее повторение желательно проделать через 8–9 ч, а затем — через 24 ч. Также желательно повторять утром на свежую голову и перед сном.

2. Помнить об «эффekte края», т. е. больше времени уделять повторению того материала, который располагается в середине информационного ряда.

Также при повторении материал, находящийся в середине, можно помещать в начале или конце.

3. Чтобы запомнить быстро и надежно последовательность событий или предметов, можно выполнить следующий ряд действий:

1) мысленно связать запоминаемое с каким-либо легко воображаемым или хорошо известным предметом, после чего уже этот предмет связать с тем, который окажется в нужный момент под рукой;

2) оба предмета соединить в воображении друг с другом как можно более причудливым образом в единый фантастический образ;

3) мысленно воссоздать этот образ.

4. Для запоминания последовательности событий или действий можно слова представить в виде персонажей какой-либо истории.

5. Материал будет вспоминаться легче, если применить прием ассоциирования. Для этого следует как можно чаще задавать себе вопросы типа: «Что это мне напоминает?», «На что это похоже?» «Какое иное слово напоминает мне это слово?», «Какой эпизод из жизни мне напоминает этот эпизод?» и т. п. При осуществлении этого правила действует следующая закономерность: чем более разнообразные ассоциации возникают при запоминании исходного материала, тем прочнее запоминается этот материал.

6. Последовательную цепочку событий или предметов можно запомнить, если эти предметы мысленно расставлять по пути ежедневного следования на работу или учебу. Идя по данному пути, мы эти предметы вспоминаем.

Любые приемы хороши лишь в том случае, когда они адаптированы конкретным человеком к собственному жизненному опыту и особенностям психики и поведения. Поэтому то, что подходит одному человеку, может быть не востребовано другим.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.

2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.

3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.

4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

7. Блонский, П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001, —288 с.

## **ТЕМА № 12. СУЩНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ И ЕГО ОСОБЕННОСТИ. ПРОЦЕССЫ МЫШЛЕНИЯ И РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ.**

1. Понятие о мышлении.
2. Виды мышления, формы мышления.
3. Операции мышления.
4. Индивидуальные особенности мышления.
5. Особенности творческого мышления.
6. Развитие мышления.
7. Речь, ее функции. Виды речи.

### **1. Понятие о мышлении.**

Ответы на многие познавательные вопросы человек не может получить путем непосредственного взаимодействия с окружающим миром. В этом случае задачи решаются косвенным путем при помощи мыслительных действий или процессов мышления.

**Мышление** – это наиболее сложный познавательный процесс, который является высшей формой отражения мозгом окружающего мира.

#### **Отметим отличительные черты мышления:**

1) творчески перерабатывает уже имеющиеся представления и создает новые, которых в данный момент еще не существует ни у субъекта, ни в самой действительности;

2) способно отражать не только отдельные предметы, явления и свойства, но и существующие между ними связи, причем в обобщенной форме.

3) опосредованно отражает окружающий мир.

Например, о наличии инфекции в организме судят по повышению температуры тела.

К опосредованному познанию человек прибегает в следующих случаях:

а) если непосредственное познание невозможно, так как наши анализаторы несовершенны или вовсе отсутствуют, например, человек не воспринимает ультразвук, инфракрасное излучение, рентгеновские лучи;

б) если непосредственное познание невозможно в условиях реального времени, например, археологические и палеонтологические раскопки;

в) если непосредственное познание нецелесообразно, например, нет смысла выходить на улицу, чтобы узнать температуру воздуха, более рационально посмотреть на показания градусника за окном или прослушать прогноз погоды;

4) активно функционирует в условиях проблемной ситуации;

5) расширяет границы познания; благодаря интеллекту человек преодолел земное притяжение, спустился на дно океана и т. д.;

6) позволяет предвидеть наступление некоторых событий, например, солнечного затмения.

Итак, мышление позволяет опосредованно, отвлеченно и обобщенно познавать окружающую действительность.

## **2. Виды мышления, формы мышления.**

Мышление классифицируется по различным основаниям.

Назовем наиболее часто используемые классификации видов мышления.

По характеру решаемых задач выделяется мышление **теоретическое**, с помощью которого устанавливаются общие закономерности, и **практическое**, посредством которого решаются конкретные задачи. По степени развернутости мышление бывает **дискурсивным** (задача решается постепенно, шаг за шагом) и **интуитивным** (решение приходит внезапно, на основании догадки). В зависимости от оригинальности, новизны выделяют

мышление **репродуктивное** (усвоение готовых знаний) и **продуктивное** (творческое).

По форме мышление бывает **наглядно-действенное**, **наглядно-образное** и **словесно-логическое**. Остановимся подробнее на последней классификации, как одной из наиболее часто применяемых, особенно в возрастной и педагогической психологии, психологии личности.

**Наглядно-действенное мышление** направлено на решение задач посредством внешних, практических действий. Часто применяется в быту, например, чтобы понять, для чего предназначены кнопки на магнитофоне, мы часто начинаем последовательно на них нажимать. Эта форма мышления является наиболее элементарной, раньше других возникает в процессе онтогенеза и является основой для формирования более сложных видов мышления.

**Наглядно-образное мышление** опирается на представления или восприятие, так как задачи решаются посредством образов. Однако образы мышления отличаются от образов восприятия своей обобщенностью и отвлеченностью в образах мышления отражены только наиболее важные и существенные свойства.

**Словесно-логическое мышление** – это мышление понятийное, когда задача решается при помощи рассуждений.

**Форма** мышления, посредством которой отражаются общие, наиболее существенные свойства явлений и предметов окружающего мира, называется понятием. **Понятия** подразделяются на общие (отличаются большим объемом) и конкретные. Общие понятия выражаются через конкретные, например, сажают не просто дерево как таковое, а конкретно березу, яблоню и т. д.

В процессе мышления человек **рассуждает**. Суждения отражают существующие между предметами, явлениями, их свойствами связи. Могут содержать либо утверждение

какого-либо положения, либо отрицание. Суждения подразделяются на **общие, частные, единичные**.

**Общие** суждения содержат утвердительную или отрицательную информацию обо всех предметах и явлениях («у детей высокая переключаемость внимания»).

**Частные** – только о части предметов и явлений, включенных в понятие («дети этого класса хорошо танцуют»).

**Единичные** – речь идет об индивидуальном понятии («Витя Иванов хорошо рисует»).

Как правило, в ходе рассуждения делаются какие-то выводы, тем самым создавая новые суждения. Форма мышления, посредством которой сопоставляются и анализируются разнообразные суждения с целью получения нового суждения, называется **умозаключением**. Если умозаключение делается от единичного, частного суждения к общему, то это есть индукция. Обратный процесс, когда единичный вывод формулируется на основе общего суждения, называется дедукцией.

Пример индукции: лису можно убить стрелой, отравленной ядом кураре.

Лиса – животное.

Животное можно убить ядом кураре.

Пример дедукции: животное можно убить стрелой, отравленной ядом кураре.

Зяец – животное.

Зайца можно убить ядом кураре.

Несмотря на все многообразие видов мышления в реальности они не существуют изолированно друг от друга.

### **3. Операции мышления.**

Мыслительные задачи решаются с помощью **мыслительных операций**.

Назовем наиболее значимые из них.

**Анализ** – мыслительная операция, посредством которой производится разделение целого на составляющие его части.

**Синтез** – мысленное объединение отдельных частей в единый целостный образ.

**Сравнение** – мыслительная операция, благодаря которой происходит сопоставление предметов и явлений для обнаружения сходства и различия между ними.

**Абстракция** – мыслительная операция, в процессе которой выделяются значимые, существенные свойства предметов и явлений, при этом отвлекаются от несущественных свойств.

**Обобщение** – мыслительная операция, объединяющая явления и предметы по существенным, наиболее общим признакам.

**Конкретизация** – мысленный переход от общих понятий, суждений к единичным, соответствующим общим.

Наличие у человека выделенных мыслительных операций свидетельствует о хорошем уровне развития мышления.

#### **4. Индивидуальные особенности мышления.**

Каждый человек отличается от другого разнообразными качествами мышления.

Подробнее остановимся на их рассмотрении.

**Широта ума** – это способность человека видеть задачу в целом, масштабно, но при этом не забывать о важности деталей. О человеке, обладающем широтой ума, говорят, что у него широкий кругозор.

**Глубина ума** – умение человека разбираться в самой сущности вопроса. Противоположным отрицательным качеством является поверхностность мышления, когда человек, обращая внимание на мелочи, не замечает главного, важного, существенного.

**Самостоятельность мышления** – способность человека выдвигать и решать новые задачи без помощи других людей.

**Гибкость мышления** – умение человека отказаться от выработанных ранее способов решения задач и нахождение более рациональных способов и приемов. Противоположным отрицательным качеством является косность (стереотипность, ригидность) мышления, когда человек следует ранее найденным способам решения, несмотря на их непродуктивность.

**Быстрота ума** – способность человека в короткий срок разобраться в поставленной задаче, найти эффективные пути решения, сделать правильные выводы. Часто наличие этого качества определяется особенностями функционирования нервной системы. Про таких людей говорят – сообразительные, находчивые, смысленые. Однако следует отличать быстроту мышления от торопливости, когда человек бросается решать задачу, до конца не обдумав ее, а выхватив лишь одну какую-то сторону.

**Критичность ума** – способность человека давать объективную оценку себе и окружающим, всесторонне проверяя все существующие решения. Примером критичности можно считать высказывание Сократа, который говорил: «Я знаю только то, что ничего не знаю».

Таким образом, каждый человек обладает своими индивидуальными особенностями, характеризующими его мыслительную деятельность.

## **5. Особенности творческого мышления.**

Вопрос о психологической природе творчества до сих пор остается открытым. В настоящее время ответить на этот вопрос можно лишь частично. Дж. Гилфорд полагал, что творческое мышление характеризуется преобладанием четырех особенностей:

1) оригинальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне.

По словам исследователя, творческая личность всегда имеет собственный взгляд на все происходящее;

2) семантическая гибкость, т. е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать возможности его нового использования, расширять функциональное применение на практике;

3) образная адаптивная гибкость, т. е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны;

4) семантическая, спонтанная гибкость, т. е. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

#### **Условия, влияющие на творческий процесс:**

1) успешный в прошлом опыт может тормозить нахождение новых, более рациональных способов решения задач;

2) если нахождение правильного решения далось с большим трудом, то возвращение к этому способу в дальнейшем будет более вероятным, если даже он и недостаточно эффективен;

3) стереотипность мышления, которая возникает в силу первых двух условий, можно преодолеть, если на некоторое время отложить решение, а затем вернуться к нему с твердым намерением искать новые пути;

4) частые неудачи тормозят творческий процесс, может сформироваться мотив избегания неудач, когда человек боится начинать что-то новое из-за возможных разочарований;

5) для успешного протекания творческого процесса необходима должная мотивация и соответствующий эмоциональный настрой.

Нахождение оптимальной мотивации и оптимального уровня эмоционального возбуждения – это процесс индивидуальный.

## **Качества, препятствующие развитию творческого мышления:**

1) склонность к конформизму, т. е. к стремлению следовать чужому мнению, отказываясь от собственного, боязнь оказаться «белой вороной»;

2) боязнь показаться чрезмерно критичным и даже агрессивным в неприятии чужого мнения;

3) боязнь отмщения со стороны того, чье мнение отрицается;

4) завышенная оценка собственных достижений, идей;

5) высокая личностная тревожность;

6) чрезмерная критичность мышления, которая не позволяет сосредоточиться на выработке продуктивных идей, так как все силы уходят на критику других мнений.

Понятие «творчество» тесно связано с понятием «интеллект», под которым подразумевается наличие у человека общих умственных способностей, благодаря чему он успешно справляется с разнообразными задачами.

**Наличие творческого мышления** – важный показатель интеллекта человека, для его формирования необходимо придерживаться определенной линии воспитания.

### **6. Развитие мышления.**

**Существуют следующие пути развития мышления:**

1) необходимо следовать принципу: «Хочешь быть умным, научись разумно спрашивать, внимательно слушать, спокойно отвечать и перестань говорить, когда нечего больше сказать»;

2) мышление развивается в процессе овладения знаниями.

В качестве источников знания могут выступать: книги, СМИ, школа, и т. д.;

3) любой вид мышления начинается с вопроса, а значит, следует учиться умению задавать вопросы по каждому событию, с которым имеешь дело;

4) полезно развивать умение замечать новое в привычном, видеть предмет или явление с различных сторон;

5) следует тренировать гибкость ума, чему способствуют игры на сообразительность, решение ребусов, логических загадок;

6) важный прием, развивающий мышление, – это сравнение близких понятий;

7) следует помнить о неразрывной связи между мышлением и речью, а это значит, что для лучшего понимания надо попробовать изложить материал другому человеку;

8) развитию мышления также способствует использование письменной речи, поэтому полезно написание сочинения, ведение дневника;

9) для развития мышления полезны дискуссии, свободное изложение прочитанного, решение парадоксальных задач.

Итак, развитие мышления возможно при желании человека овладеть новыми знаниями, стремлении в достижении творческих и профессиональных высот.

## **7. Речь, ее функции. Виды речи.**

**Человек** — существо общественное и, чтобы понимать друг друга, общаясь, люди используют тот или иной язык. Язык является средством общения, которое было выработано человечеством в процессе своего развития, представляющим систему знаков. Когда язык используется в целях общения, то возникает речь. Язык и речь — хотя и очень близкие, но все же отличающиеся друг от друга понятия. Язык становится «мертвым» сразу после того, как люди перестают на нем общаться. Такое произошло с латинским языком, который сейчас используется лишь в узких областях науки.

### **Выделяются следующие функции речи:**

1) обозначение — наличие этой функции свидетельствует об отличии речи человека от общения животных. Звуки животных выражают лишь эмоциональные

состояния, тогда как человеческое слово указывает на какой-то предмет или явление;

2) обобщение — функция проявляется в том, что одним словом можно обозначить группу сходных предметов (понятие), что роднит речь с мышлением. Мысли человека облечены в речевую форму, вне речи мысль не существует;

3) коммуникация — выражается в применении речи в процессе общения. Может проявляться в трех видах:

а) информационная — передача знаний;

б) экспрессивная — отражает отношение говорящего к окружающим, воздействует на чувства человека;

в) планирующая — направлена на организацию поведения или деятельности, может осуществляться при помощи требования, совета, приказа, убеждения, распоряжения и т. п.

Можно ли считать способность к развитию речи у человека врожденной?

Мнения ученых неоднозначны. С одной стороны, есть неопровержимые доказательства, отрицающие возможность врожденности, примером являются дети-маугли (см. тему «Общение»), с другой стороны, ученые так и не смогли обучить животных высшим понятийным формам речи, хотя многие животные и обладают развитой системой коммуникаций между собой.

Например, американские ученые Б. Т. Гарднер и Р. А. Гарднер (1972 г.) предприняли попытку обучить шимпанзе языку глухих. Обучение началось, когда шимпанзе была в возрасте одного года, и продолжалось в течение четырех лет. К 4-летнему возрасту обезьяна самостоятельно воспроизводила около 130 жестов, понимала еще больше, но высшие понятийные формы мышления остались недоступными.

Таким образом, речь человека тесно связана с мышлением и является основным средством человеческого общения.

В различных условиях речь приобретает специфические особенности, которые выражаются в различных видах.

Речь подразделяется на **внешнюю, внутреннюю и эгоцентрическую**.

**Внешняя речь** является ведущей в процессе общения, поэтому ее основное качество — доступность для восприятия другого человека, в свою очередь может быть **письменной и устной**.

**Письменная речь** представляет развернутое речевое высказывание. Важно, чтобы форма изложения была ясной и точной. Если речь предназначена для широкой читательской аудитории, то следует позаботиться о ее обоснованности, содержательности, увлекательности.

**Устная речь** более выразительная, так как используются мимика, жесты, интонация, голосовая модуляция и т. п. Специфика этого вида в том, что сразу же можно видеть реакцию слушателей на слова говорящего, что позволяет определенным образом корректировать речь. У человека качества письменной и устной речи могут не совпадать. Например, прекрасный оратор может испытывать затруднения при письменном изложении своей речи и наоборот. Устная речь подразделяется на **монологическую и диалогическую**.

**Монологическая речь** — речь одного человека. Ее основное достоинство заключается в возможности донести до слушателей собственную мысль без искажения и с необходимыми доказательствами.

**Диалогическая речь** происходит между двумя или несколькими лицами. Это более легкий вид речи, так как не требует развернутости, доказательности, продуманности в построении фраз. Ее недостаток в том, что говорящие могут перебивать друг друга, исказить разговор, не до конца высказывать свои мысли. Подразделяется на **ситуативную и контекстуальную** речь.

**Ситуативная речь** малопонятная для человека, не посвященного в ситуацию. В ней присутствует много междометий, мало или нет совсем имен собственных, которые заменяются местоимениями.

**Контекстуальная речь** — более развернутая, предшествующие высказывания обуславливают возникновение последующих.

**Эгоцентрическая речь** — речь человека, обращенная на себя самого и не рассчитанная на какую-либо реакцию со стороны окружающих. Это промежуточный вид между внешней и внутренней речью. Наиболее часто этот вид речи проявляется у детей среднего дошкольного возраста, когда в процессе игры или рисования, лепки они комментируют свои действия, ни к кому конкретно не обращаясь. У взрослых также иногда можно встретить эгоцентрическую речь. Чаще всего это происходит при решении сложной интеллектуальной задачи, в ходе чего человек рассуждает вслух. Можно сказать, что это речь-мышление, задача которой — обслуживать интеллект человека.

**Внутренняя речь** — речь про себя. Ее наиболее характерные черты — это фрагментарность, отрывочность, сокращенность. Существует следующий закон перехода внешней речи во внутреннюю: в первую очередь сокращается подлежащее, а остается сказуемое с относящимися к нему частями предложения, в словах в первую очередь идет сокращение гласных.

Экспериментально доказано, что внутренняя речь существенно влияет на решение умственных задач. В опытах А.Н. Соколова взрослым испытуемым предлагалось прослушать текст или решить несложный арифметический пример и при этом одновременно декламировать вслух хорошо выученные стихи, либо произносить одни и те же простые слоги («ба-ба» или «ля-ля»).

Эксперимент показал, что при таких условиях смысл текста не улавливался, а воспринимались лишь отдельные

слова, решение задачи также затруднялось, а это может означать, что процесс мышления предполагает активную внутреннюю работу артикуляционного аппарата. Подобного рода опыты организовывались и с младшими школьниками.

Оказалось, что простой зажим языка зубами уже вызывал серьезные затруднения в чтении и понимании текста и наличие грубых ошибок при письме.

Таким образом, виды речевой деятельности разнообразны и используются в зависимости от ситуации общения.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.

2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.

3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.

4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

7. Блонский, П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001, —288 с.

## ТЕМА № 13. ВООБРАЖЕНИЕ КАК ВЫСШАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ.

1. Понятие о воображении.
2. Виды воображения.
3. Функции воображения.
4. Развитие воображения.

### 1. Понятие о воображении.

**Воображение** — это психический процесс, благодаря которому создаются такие образы, которые человек ранее никогда не воспринимал.

Можно выделить четыре типа представлений воображения:

1) образы того, что есть в реальной действительности, например, человек представляет пустыню Сахара, в которой он никогда не бывал, но которая реально существует;

2) исторические образы, например, можно представить, как выглядел доисторический человек или саблезубый тигр;

3) сказочные образы: Баба Яга, Змей-Горыныч и т. д.;

4) образы будущего, например, как выглядит автомобиль XXII в. Образы воображения могут создаваться различными путями.

Наиболее распространенными являются следующие способы.

1. **Агглютинация** — это соединение любых качеств, свойств, частей в единый, часто причудливый образ, иногда очень далекий от реальности. Например, соединение верхней части туловища мужчины и нижней части коня воплотились в образе кентавра, а, поставив избушку на куриные лапы, получили жилище Бабы Яги. Чаще всего такой прием используется в мифах и сказках.

2. **Акцентирование** — выделение в имеющемся образе какой-либо части, детали и возведение ее в ранг

доминирующей. Способ чаще всего применяется в карикатурах, шаржах.

3. **Типизация** — самый сложный, подчас творческий прием, выражающийся в том, что из конкретных образов выделяются наиболее характерные, значимые качества и свойства и уже на их основе создается новый образ.

Очень часто этим приемом пользуются писатели, создавая образы литературных героев. Воображение не может возникнуть на пустом месте, для этого требуется преобразовать материал, полученный из воспринятого ранее. Например, сказочная Баба Яга — это просто страшная старуха с крючковатым носом, и ее избушка также состоит из хорошо знакомых частей (изба + куриные лапы). Ученые часто создают новую технику, основываясь на том, что есть в природе. Благодаря воображению человек способен разумно и творчески планировать свою деятельность и управлять ею. Оно выручает в тех ситуациях, когда невозможно, затруднительно или просто нецелесообразно выполнять практические действия.

Таким образом, без воображения не был бы возможен прогресс ни в одной из областей человеческой деятельности.

## **2. Виды воображения.**

**Выделяются следующие виды воображения:**

1) активное (произвольное) — пассивное (непроизвольное);

2) продуктивное (творческое) — репродуктивное (воссоздающее). Пассивное воображение возникает без волевых усилий и без сознательных намерений со стороны человека. Наиболее распространенным видом пассивного воображения являются сновидения. Вопросы, связанные со сновидениями, всегда интересовали человека.

Еще в Древней Спарте существовали специально назначаемые чиновники — эфоры, основной обязанностью которых было спать в храмах и видеть сны, на основании которых затем принимались государственные решения и

законы. Большинство наших сновидений представлено в виде зрительных образов, что свидетельствует об их связи с внешним миром, ведь большую часть информации мы воспринимаем с помощью зрительного анализатора. Примерно в 4-х случаях из 100 встречаются звуковые сны, 2,5% снов — «вкусовые» и 0,5% — «обонятельные». Согласно некоторым гипотезам, сны предназначены для выполнения охранительной функции, ведь в древности по ночам человеку очень часто грозила опасность.

Ученый В. Н. Касаткин, проанализировав 41 тыс. сновидений, пришел к выводу, что мозг с помощью «ночных картин» предупреждает нас о грозящих заболеваниях задолго до появления первых симптомов. В процессе сна мозг сам указывает человеку на больной или заболевающий орган, причем, как правило, человек видит не себя, а другого человека с какой-то выраженной аномалией («Теория сновидений»). Часто сны связаны с тревожными состояниями человека, а иногда и с неврозами.

Сновидения таких людей очень яркие, наполненные образами, чаще неприятными, характерны «тупиковые» сновидения, когда человек ищет выход из лабиринта, дома, города и т. п. Активное воображение возникает, когда новые идеи или образы создаются путем специального намерения человека. Репродуктивное (воссоздающее) воображение основано на воссоздании новых образов в соответствии с имеющимся описанием, схемой и т. п. Например, в основе такого направления в искусстве, как натурализм, а отчасти и реализм, лежит создание картин, в точности воспроизводящих действительность. Общеизвестно, что по картинам И. И. Шишкина можно изучать русскую флору, так как на его полотнах все растения написаны с «документальной» точностью.

Галлюцинациями называют фантастические видения, не имеющие, по-видимому, почти никакой связи с окружающей человека действительностью. Обычно они, являясь

результатом тех или иных нарушений психики или работы организма, сопровождаются многие болезненные состояния.

Грезы, в отличие от галлюцинаций, – это вполне нормальное психическое состояние, представляющее собой фантазию, связанную с желанием.

Мечтой называют форму особой внутренней деятельности, заключающуюся в создании образа того, что человек желал бы осуществить. Мечта от грезы отличается тем, что она несколько более реалистична и в большей степени связана с действительностью, т.е. в принципе осуществима. Мечты у человека занимают довольно большую часть времени, особенно в юности и для большинства людей являются приятными думами о будущем, хотя у некоторых встречаются и тревожные видения, порождающие чувство беспокойства и агрессивности. Процесс воображения редко сразу же реализуется в практических действиях человека, поэтому мечта – важное условие претворения в жизнь творческих сил человека. Необходимость мечты состоит в том, что, будучи первоначально простой реакцией на сильно возбуждающую ситуацию, она затем нередко становится внутренней потребностью личности. Мечта очень важна и в младшем школьном возрасте. Чем младше мечтающий ребенок, тем чаще его мечтание не столько выражает его направленность, сколько создает ее. В этом состоит формирующая функция мечты.

**Продуктивное воображение** — новые образы и идеи создаются в результате самостоятельной творческой деятельности.

Такие направления изобразительной деятельности, как абстракционизм, кубизм и т. д. возникли как результат того, что художника не устраивает точное воссоздание реальности. Однако чаще всего провести четкую грань между репродуктивным и творческим воображением не представляется возможным. Например, создавая исторические романы, авторы всегда вносят свое собственное отношение к происходящему,

наряду с реально существовавшими героями в художественном произведении «живут» вымышленные персонажи. Конструкторы, изобретая летательные аппараты, анализировали полеты птиц и т. д.

Следует также выделить и такие виды воображения, как мечта (создание образов желаемого будущего) и грезы (человек «живет» в мире, который создал в своем воображении).

### **3. Функции воображения.**

Воображение в жизни человека выполняет специфические функции.

Рассмотрим эти функции подробнее.

1) Тесная связь с мышлением дает возможность создавать образы действительности, пользоваться ими при решении задач.

2) С помощью воображения человек способен регулировать свое эмоциональное состояние, хотя бы частично удовлетворять потребности, снижая тем самым возникающую напряженность.

3. Воображение принимает участие в волевой регуляции состояний человека и деятельности познавательных процессов.

Вызывая определенные образы, можно оказывать влияние на восприятие, воспоминания, мысли и чувства.

4. Благодаря воображению человек способен выполнять действия в уме, манипулируя не реальными предметами, а образами этих предметов.

5. Воображение участвует в планировании деятельности, оценке точности их выполнения, ходе реализации.

С помощью воображения человек способен регулировать свое психофизиологическое состояние, настраиваясь на предстоящие события. Широко известны факты, когда лишь с помощью воображения, прикладывая волевые усилия, человек изменял ритмику дыхания, кровяное давление, частоту пульса, температуру тела.

Именно эти данные положены в основу аутотренинга. У некоторых людей фантазия настолько богата, что они, воображая у себя наличие различных заболеваний, могут действительно спровоцировать их возникновение.

Достаточно известное явление — идеомоторный акт, суть которого в том, что, представляя какое-нибудь движение, можно вызвать само это движение. С этим фактом знакомы артисты эстрады, которые демонстрируют публике номера по нахождению спрятанных в зале предметов. Суть номера в том, что артист улавливает микродвижения рук или глаз человека, спрятавшего предмет. Итак, функции воображения помогают решать многие актуальные проблемы и часто опираются на наше подсознание.

#### **4. Развитие воображения.**

Воображение очень тесно связано с мышлением, так как мысль неотделима от образа. Именно поэтому все, что развивает мышление, также способствует развитию воображения. Рассмотрим некоторые направления, которых следует придерживаться в развитии воображения.

1. Развитию воображения способствует игровая деятельность, например: игры со словами, в фантастические гипотезы («что было бы, если бы...»), сочинение сказок, стихов, рисование, лепка. Очень полезны для развития воображения ролевые игры.

2. Чтение книг способствует развитию воображения. Особенно полезны в этом направлении описания персонажей, интерьера, природы.

3. Развитию воссоздающего воображения помогает изучение разных географических карт. Путешествуя по карте, можно представлять страны, картины природы, местных жителей и т. д.

4. Всевозможные графические операции, чертежи, рисунки — реальный путь развития технического творчества и воображения у детей.

5. Воображение невозможно развивать, не опираясь на

жизненный опыт и знания.

Поэтому чем более широк круг познания, тем более богато и воображение. Таким образом, развивая воображение ребенка, можно сформировать творческую, эмоционально богатую личность.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.

2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.

3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.

4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

## ТЕМА № 14. ПОНЯТИЯ О ЧУВСТВАХ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЯХ.

1. Понятие об эмоциях и чувствах.
2. Виды чувств.
3. Эмоциональные реакции и состояния.
4. Высшие чувства.
5. Развитие эмоций и чувств у детей.

### 1. Понятие об эмоциях и чувствах.

«**Эмоции**» и «**чувство**» — очень близкие и чаще всего неотделимые друг от друга понятия, но все же они не тождественны.

**Эмоции** — это непосредственное переживание в конкретный промежуток времени. Чаще всего они связаны с врожденными реакциями человека, его мотивами и потребностями.

**Чувство** — это черта личности, относительно устойчивое отношение к окружающему миру. Неразрывность эмоций и чувств выражается в том, что чувства проявляются в конкретных эмоциях. Например, любовь к близкому человеку проявляется в радости за его успехи и достижения.

Значение эмоций в жизни человека велико. Они помогают ориентироваться в происходящем, оценивая его с позиций желательности или нежелательности, под их воздействием человек может совершать невозможное, так как происходит мгновенная мобилизация всех сил организма.

П. В. Симонов в книге «Что такое эмоция?» приводит такую ситуацию: «Томимый жаждой путник движется по раскаленным пескам. Он знает, что только через три дня может быть источник. Удастся ли пройти этот путь? Не занесло ли ручей песками? И вдруг, завернув за выступ скалы, человек видит колодец, не отмеченный на карте. Бурная радость охватывает усталого путника. В тот момент, когда перед ним блеснуло зеркало колодца, путник стал

обладателем исчерпывающих сведений о возможности утолить жажду, и это в ситуации, когда прогноз предсказывал три дня тяжелейших испытаний».

Однако эмоциональная жизнь гораздо богаче любой формулы, поэтому многие жизненные проявления не укладываются в нее. Значение эмоций и чувств в жизни человека очень велико, они позволяют глубже понять все, что окружает человека и что с ним происходит.

## **2. Виды чувств.**

В жизни человека присутствует огромное количество эмоций, которые подчас трудно объединить в какие-либо группы, поэтому существует и большое многообразие классификаций эмоций.

Назовем наиболее часто используемые:

1) положительные (вызывают приятные переживания) и отрицательные (вызывают неприятные переживания). Следует отметить, что личные и общественные оценки знака эмоции не всегда совпадают, например, чувство вины неприятно для человека, а следовательно — это отрицательная эмоция, однако для общества эта эмоция явно положительная;

2) Стенические (вызывают активность человека) и астенические (сковывают активность, провоцируя пассивное поведение);

В. Вундт предложил классификацию по трем направлениям:

- а) удовольствие — неудовольствие;
- б) напряжение — разрядка;
- в) возбуждение — торможение.

Современный американский исследователь К. Изард («Эмоции человека») предлагает делить эмоции на фундаментальные и производные. К числу фундаментальных относятся интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина. Еще раз

подчеркнем, что из-за многообразия эмоциональных проявлений трудно дать единую классификацию эмоций.

### **3. Эмоциональные реакции и состояния.**

Внешнее выражение эмоций определяется как эмоциональная реакция. Выразительные движения способствуют лучшему взаимопониманию между людьми, являясь произвольным сопровождением речи.

Понимая язык эмоций, можно найти нужные слова, верный тон в общении, поддержать нуждающегося в этом человека. Исследования показали, что наиболее информативными в эмоциональных реакциях являются глаза и рот человека. Так, подсчитано, что в произведениях Л. Н. Толстого встречаются описания 85 оттенков выражения глаз и 97 — улыбки.

В одном экспериментальном исследовании изучалось, какая часть лица — глаза или рот — определяют его выражение. В эксперименте горизонтально разрезались пополам фотографии лица одного и того же человека, где изображались различные эмоции: смех, удивление, страдание и т. д. Затем склеивались в одну фотографии с выражением различных эмоций. Задача испытуемых — определить, какая эмоция выражается. Оказалось, что в определении эмоции ведущая роль принадлежит рту, так как именно по его выражению и определялась эмоция.

**Язык эмоций** — это язык, понятный без переводчика, однако следует помнить, что существуют культурные и национальные особенности, которые определяются обычаями и традициями.

Например, в некоторых африканских странах смех выражает изумление, а в отдельных странах Азии отрывка у гостя после угощения означает полное удовлетворение. Если эмоции проявляются в течение относительно длительного периода, то можно говорить об эмоциональном состоянии. Наиболее распространенными из них являются настроение, аффект, фрустрация и стресс. **Настроение** захватывает

человека на протяжении некоторого времени, но это относительно слабо выраженное состояние и может меняться довольно часто.

Возникновение того или иного настроения зависит от многих причин, которые далеко не всегда осознаются человеком, поэтому иногда может казаться, что появление плохого или хорошего настроения никак не объяснимо.

**Аффект** — быстро возникающее и бурно протекающее эмоциональное состояние, которое характеризуется нарушением сознательного контроля своих действий, неспособностью адекватно оценивать происходящее. В развитии аффективного состояния можно выделить несколько стадий. На начальном этапе человек испытывает сильное желание поддаться охватившему его чувству (гневу, страху и т. п.). При этом расстраиваются мелкие движения, проявление выразительных реакций не контролируется. Однако на этой стадии человек еще может овладеть собой и затормозить развитие аффекта. Например, посчитать до 10, глубоко подышать, заняться механической работой и т. п. Если этого не происходит, то наступление аффекта неизбежно. Человек полностью утрачивает контроль над собой, его действия безрассудны. По окончании аффективной вспышки наступают разбитость и опустошенность, упадок сил, иногда человек засыпает.

**Стресс** — это понятие ввел Г. Селье, который определял его как состояние сильного и длительного психологического напряжения, возникающего в результате перегрузки нервной системы. Нельзя однозначно отрицательно относиться к стрессовой ситуации, так как на фоне разрушительного воздействия на человека стресс может и мобилизовать ресурсы организма для достижения высоких результатов, например, в спортивных состязаниях. Тем не менее если напряжение длительное и очень сильное, то оно не проходит бесследно и чревато возникновением соматических заболеваний, усталостью, безразличием, депрессией.

В протекании стресса выделяется три фазы:

1) реакция тревоги, отличающаяся большим напряжением в функционировании организма, к концу фазы устойчивость к конкретному стрессору повышается;

2) стабилизации, где выведенные из равновесия функции устанавливаются на новом уровне;

3) истощение.

**Фрустрация** — эмоциональное состояние, возникающее в ситуации, когда невозможно достигнуть цели вследствие постоянно возникающих препятствий. Может иметь две формы выражения: агрессия или депрессия. Основной причиной возникновения является неспособность человека выносить длительные эмоциональные напряжения, плохая выносливость. Таким образом, эмоции имеют целый ряд внешних и внутренних проявлений, которые изменяют жизнедеятельность человека.

#### **4. Высшие чувства.**

Чувства, как и эмоции, классифицировать сложно, и психология не располагает общепринятой классификаций. Упрощенно чувства можно подразделить на нравственные, интеллектуальные и эстетические.

Нравственные (моральные) чувства свидетельствуют об отношении человека к другим людям, обществу, в основе их проявления лежат моральные нормы, которыми человек руководствуется при организации своего поведения. В качестве примера можно выделить чувство любви (в широком и узком смысле), сострадания, преданности, гуманности и др.

Интеллектуальные чувства возникают в процессе познавательной деятельности и отражают отношение человека к этой деятельности. Психология располагает неопровержимыми доказательствами глубокой связи между мыслительными и эмоциональными процессами, где чувства регулируют ход интеллектуальной деятельности. Примерами таких чувств являются любознательность, сомнение, радость

открытия, любовь к истине и др. А. Эйнштейн писал: «Самая прекрасная и глубокая эмоция, которую мы можем испытать, это ощущение тайны. В ней источник всякого подлинного знания». В. А. Сухомлинский подчеркивал значение чувства удивления в интеллектуальном развитии ребенка, отмечал, что отсутствие или утрата этого чувства не стимулирует познание тайн бытия, обедняет внутренний мир ребенка.

Эстетические чувства отражают отношение человека к различным сторонам жизни, их выражению в искусстве, проявляются в художественных вкусах, в оценках и т. п. Эти чувства являются продуктом культурного развития личности, показателем ее зрелости. Примерами является чувство прекрасного, эстетического наслаждение, чувство юмора и др. Чувства человека отличаются стабильностью и обобщенностью, невозможностью сведения их к конкретным эмоциональным переживаниям.

### **5. Развитие эмоций и чувств у детей.**

Непосредственно в момент рождения ребенка появляется и первая эмоциональная реакция — крик. Уже на первом месяце жизни возникает улыбка, а в 2—2,5 месяца — «комплекс оживления», т. е. эмоциональные реакции (движение ручками, ножками, улыбка) при появлении взрослого и обращении его к младенцу. В дошкольном возрасте эмоции и чувства крайне неустойчивы, однако очень разнообразны, например, интерес, гнев, удивление, отвращение, радость и т. п.

В школьном возрасте под влиянием обучения активно формируются высшие чувства. Младшие школьники еще недостаточно хорошо владеют своими эмоциями, но подростки на фоне роста моральных чувств достаточно хорошо осознают свои эмоциональные переживания.

Существуют самые разнообразные пути воспитания эмоций. Музыка, живопись, экскурсии на природу, художественная литература — всем хорошо известные способы развития эмоциональной сферы детей. Полезно

учить детей распознавать и передавать эмоциональное состояние при помощи мимики и пантомимики, это позволит им в дальнейшем лучше понимать других людей. Тренировать эти умения можно при помощи шаблонов-пиктограмм, которые представляют схематичное выражение какой-либо эмоции. Эмоциональную сферу детей можно развивать через игру. Игры служат той средой, где малыш проявляет свои эмоции и чувства, учится общаться.

Важно, чтобы у ребенка была такая игрушка (лучше мягкая), которой он пожалуется, поругает, пожалеет ее и т. п. Она же защитит и от одиночества, если в силу обстоятельств малыш должен остаться один. В развитии детской эмоциональности значительна роль сказок. Чтение сказок — это никак не просто интересное времяпрепровождения, а один из способов развития внутреннего мира самого ребенка и его способности понимать внутренний мир другого человека.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб: Питер, 2001.
5. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.
6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

### **III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ**

#### **ТЕМА № 15. ПОНЯТИЕ О ТЕМПЕРАМЕНТЕ.**

1. История представлений о темпераменте.
2. Типы темпераментов. Свойства темпераментов.
3. Индивидуальный стиль деятельности.
4. Темперамент и проблемы воспитания.

##### **1. История представлений о темпераменте.**

Индивидуальные отличия - психологические черты, которые отличают одного человека от другого. Индивидуальные отличия обозначают меру проявления в психической деятельности отдельного индивида общих психологических закономерностей. Индивидуальные отличия формируются на основе врожденных анатомо-физиологических особенностей человека и влияния окружающей социальной среды. Своеобразие личности определяется индивидуальными особенностями хода психических процессов, обусловленных основными особенностями нервной системы (нейродинамические отличия), особенностями темперамента (психодинамические отличия), характера, проявлениями общих и специальных способностей, психофизиологической и социальной активности и потребностей, мотивов, направленности, установок и отношением человека к себе, к другим людям, к обществу.

Индивидуально-психологические особенности имеют психологическую природу и индивидуально варьируют.

К ним принадлежат:

Темперамент,  
Характер,  
Способности



От темперамента, таким образом, зависит:

- 1) скорость возникновения психических процессов и их стойкость (скорость восприятия, скорость понимания, длительность сосредоточенности внимания)
- 2) психический темп и ритм
- 3) интенсивность психических процессов (сила эмоций, активность воли)
- 4) направленность психической деятельности на определенные объекты (интроверсия / экстраверсия)

**Темперамент** представляет собой сочетание свойств, определяющих динамику функционирования психических процессов и поведения человека.

В основном свойства темперамента биологически обусловлены, т. е. являются врожденными, но их влияние на формирование характера и поведения человека очень велико. Темперамент во многом определяет поступки человека, его индивидуальные проявления, именно поэтому его нельзя изолировать от личностных свойств. Скорее это связующее звено между организмом и личностью. Учение о темпераменте имеет длинную историю и восходит к воззрениям древнегреческого врача Гиппократу.

Согласно его описанию, тип темперамента зависит от соотношения в организме человека различных жидкостей: крови, желчи и лимфы. Работавшие несколькими столетиями позднее римские врачи стали употреблять слово

«temperamentum» («надлежащее соотношений частей») для обозначения пропорций жидкости при их смешении. Развернутую классификацию типам темперамента дал римский врач и анатом К. Гален (II в. до н. э.). в дальнейшем античные медики ограничили число типов темперамента четырьмя. Согласно воззрениям древних, типы темперамента определялись следующим соотношением жидкостей в организме: преобладание крови («сангвис» — «кровь») давало сангвинический темперамент; преобладание лимфы («флегма» — «слизь») — флегматический; желтой желчи («холэ» — «желчь») — холерический; черной желчи («мелайн холэ» — «черная желчь») — меланхолический.

Впоследствии эти названия утратили статус научных, но сохранились как дань истории. Со времен античности учение о темпераменте претерпевало много изменений и обогащалось новыми знаниями. Обобщая все существовавшие и существующие теории, можно выделить три основные системы взглядов.

**1. Гуморальная теория** (от лат. «humor» — «влага», «сок»). К этому направлению можно отнести и уже рассмотренные воззрения древнеантичных ученых, и более современные взгляды И. Канта и П. Ф. Лесгафта. И. Кант (конец XVIII в.) полагал, что в основу темперамента положены индивидуальные особенности крови.

П. Ф. Лесгафт считал, что преобладание темперамента обусловлено свойствами системы кровообращения, а именно — толщиной и упругостью стенок кровеносных сосудов, диаметром их просвета, формой сердца и т. д. Именно эти особенности и определяют быстроту и силу кровотока, следствием чего является продолжительность реакций на раздражители и возбудимость организма. Гуморальное направление не лишено научности.

Современная эндокринология утверждает, что отдельные свойства человеческой психики (реактивность, уравновешенность, чувствительность) во многом

определяются индивидуальными различиями в деятельности гормональной системы.

2. **Соматическая теория** (начало XX в.) определяет тип темперамента зависимостью от телосложения человека. Яркими представителями этого направления являются Э. Кречмер и У.Г.Шелдон. Эти ученые ставили прямую зависимость между ростом, полнотой, пропорциями тела человека и особенностями его темперамента.

3. Учение о **высшей нервной деятельности**, в основе которого лежат взгляды И. П. Павлова о зависимости свойств темперамента от свойств нервной системы. И. П. Павлов полагал, что тип высшей нервной деятельности (ВНД) определяется тремя свойствами нервных процессов:

1) сила — свидетельство работоспособности и выносливости нервной системы, насколько она в состоянии выдерживать сильные раздражители;

2) уравновешенность говорит о соотношении основных нервных процессов: торможения и возбуждения;

3) подвижность — насколько быстро процессы возбуждения и торможения могут сменять друг друга. Выделенные свойства, сочетаясь, дают четыре типа ВНД.

Первый тип — слабый, ему соответствует меланхолический тип темперамента.

Второй тип - сильный, неуравновешенный, ему соответствует холерический темперамент.

Третий тип - сильный, уравновешенный, подвижный — сангвинический темперамент.

Четвертый тип - сильный, уравновешенный, инертный — флегматичный темперамент.

В дальнейшем были выделены дополнительные свойства нервной системы (Б. М. Теплов, В. Д. Небылицин). Отметим некоторые из них:

1) динамичность — насколько быстро вырабатываются условные рефлексы;

2) лабильность — как быстро возникают и протекают

процессы возбуждения и торможения;

3) высокая чувствительность — присуща лицам со слабым типом ВНД.

Последние научные данные свидетельствуют о наследственности отдельных свойств нервной системы. Итак, в основе темперамента лежат различные биологические характеристики психики.

## **2. Типы темпераментов. Свойства темпераментов.**

Согласно современным воззрениям на классификацию темпераментов, классическое деление на четыре типа до некоторой степени условно.

О темпераменте человека (для практических целей) можно судить по нескольким основным для него особенностям:

1. **Сенситивность, или чувствительность**- показатель того, какая минимальная сила раздражителя вызывает психическую реакцию.

2. **Реактивность**- с какой силой человек реагирует на те или иные влияния.

3. **Активность**- с какой энергией человек сам влияет на окружающий мир, его настойчивость, сосредоточенность и т.д.

4. **Соотношение реактивности и активности**- то, от чего в основном зависит деятельность: от случайных причин или от намеченных целей, стремлений, т.е. от сознательно определенной линии поведения.

5. **Темп** (скорость) психических реакций.

6. **Пластичность - ригидность**: насколько легко и быстро приспособливается к внешним влияниям.

7. **Экстраверсия - интроверсия**.

8. **Эмоциональная стабильность - эмоциональная нестабильность**.

Большинство людей, имеют отдельные проявления какого-либо основного типа, тем не менее не могут быть полностью к нему отнесены. В этом случае говорят о

смешанном типе темперамента. Каждый тип темперамента имеет свое сочетание психических свойств, основными из которых являются разная степень активности и эмоциональности, особенности моторики.

В структуре темперамента центральное место занимает общая психическая активность. Степень активности у разных людей колеблется от инертности, вялости у одних до бурных вспышек энергии у других. Внешне активность проявляется в таких формах, как энергичность при выполнении действий, разнообразие этих действий, выносливость при проявлении активности, темп реакций, их стремительность или замедленность.

Если человек имеет высокую активность, то амплитуда его движений более широкая, а сами движения более сильные, что наиболее заметно в спортивной деятельности. Об уровне активности можно судить по речевым особенностям и индивидуальным проявлениям почерка. Чем более активен человек, тем более размашистый у него почерк, более широкие расстояния между буквами и словами, буквы — крупнее. Такому индивиду трудно выполнять тонкие движения с маленькой амплитудой, тщательно прописывать слова.

Активность сказывается и на функционировании психических процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения, внимания, например, активный человек запоминает материал быстрее, но менее активный способен к более длительному удержанию внимания на каком-либо объекте и т. д.

В общении активность проявляется как на вербальном, так и невербальном уровне. У активного индивида яркая мимика и пантомимика, быстрая речь, повышенная жестикация, как правило, их голос более сильный, громкий. У менее активного эти же качества имеют противоположное проявление. Активность может проявляться в реактивности, т. е. в повышенной чувствительности, реакции на самые

незначительные стимулы. Такое свойство характеризует людей со слабым типом ВНД.

Другими, не менее важными свойствами темперамента выступают **пластичность** — **ригидность**.

Эти качества проявляются в умении человека быстро (пластичность) или медленно (ригидность) приспосабливаться к изменяющимся условиям внешней среды, например: переход на другую работу, переезд на другое место жительства и т. д.

Также очень важными качествами темперамента являются экстраверсия — интроверсия.

**Экстраверт** — это человек, который активно взаимодействует с внешним миром, ему присуща повышенная общительность, круг его знакомых очень широк, речь активна, движения частые, порой суетливые.

**Интроверт** более сосредоточен на собственном внутреннем мире, чем на окружающих, замкнут, круг его друзей очень узок, он склонен к самоанализу, социальная адаптация затруднена.

Определенное сочетание рассмотренных качеств дает различные типы темпераментов. Однако до настоящего времени сохраняется деление на четыре типа темперамента, так как это позволяет производить классификацию по наиболее ярким проявлениям психики, что часто оказывается полезным для практического применения.

Кратко охарактеризуем эти типы.

**Сангвиник** характеризуется выраженной психической активностью, живой и подвижной, мимика и движения выразительны, быстро реагирует на происходящие события, относительно легко переживает неприятности, экстраверт.

**Флегматик** — его настроение отличается постоянством, чувства глубоки и устойчивы, мимика малоподвижная, речь и движения замедленные, интроверт.

**Холерик** отличается повышенной активностью, страстностью и энергичностью, склонен к бурным

эмоциональным вспышкам, но способен быстро успокоиться и менять настроение на противоположное, экстраверт.

**Меланхолик** — легко ранимый, впечатлительный, но внешне это проявляется слабо, речь приглушенная, движения сдержанные, интроверт. Следует отметить, что нельзя выделить ни «хороший», ни «плохой» тип темперамента, в каждом есть как достоинства, так и недостатки. Например, у сангвника отмечается повышенная работоспособность, он может легко приспособиться в большинстве ситуаций, но работу до конца не довести, его дружеские связи, несмотря на их большое количество, часто недолговечны, так как и к работе, и к друзьям интерес быстро угасает.

Меланхолик, напротив, медленно включается в работу, но в большинстве случаев доведет ее до конца, круг его друзей очень узок, но это длительные и устойчивые связи.

Холерик может «горы свернуть», но за короткий промежуток времени, а на длительный ему часто не хватает выдержки. Флегматик часто не в состоянии быстро собраться и разобраться в происходящем, но зато способен трудиться долго и упорно, стремясь к поставленной цели. Таким образом, любой тип темперамента обладает как достоинствами, которые следует укреплять и всячески развивать, так и недостатками, проявление которых любой человек способен сдерживать, благодаря воспитанию и волевым усилиям.

### **3. Индивидуальный стиль деятельности.**

Различное сочетание свойств темперамента характеризует индивидуальный стиль деятельности человека, который можно определить как совокупность динамических характеристик деятельности, зависящих от темперамента, содержащих типичные для данного человека приемы работы.

В процессе выполнения деятельности человек приспосабливает особенности своего организма и врожденные свойства нервной системы таким образом, чтобы достигнуть наилучших результатов с наименьшими

затратами. Индивидуальный стиль деятельности и темперамент не тождественны. Под влиянием жизненного опыта у человека складываются определенные умения и навыки, которые входят в состав индивидуального стиля деятельности. То, что внешне часто воспринимается как проявления темперамента, например, характер движений, на самом деле есть выражение индивидуального стиля деятельности. Особенности темперамента и индивидуального стиля могут как совпадать, так и различаться.

Особенности индивидуального стиля деятельности объединяются в две группы:

1) приобретенные в ходе накопления жизненного опыта и используемые как компенсация недостатков индивидуальных свойств нервной системы;

2) максимально раскрывающие, усиливающие имеющиеся задатки, полезные свойства нервной системы, способности человека.

Начало формирования индивидуального стиля деятельности следует отнести к дошкольному возрасту, когда под влиянием обучения и воспитания ребенок ищет наиболее эффективные для себя приемы и способы достижения наилучших результатов. Таким образом, особенности темперамента проявляются прежде всего в своеобразии способов работы, что и составляет индивидуальный стиль деятельности.

#### **4. Темперамент и проблемы воспитания.**

Знание индивидуальных различий в темпераментах особенно важно для людей, занимающихся педагогической деятельностью. Именно эти знания во многом позволяют сделать процесс обучения и воспитания более эффективным, обеспечивая применение индивидуального подхода к каждому ребенку. Для настоящего понимания индивидуальных различий темпераментов педагогу необходимо внимательно наблюдать за особенностями поведения и

деятельности детей в различных ситуациях, уметь отличать случайные проявления от черт темперамента.

Возрастные проявления темперамента зависят прежде всего от хода созревания мозговых структур, свойств нервной системы. Чем младше дети, тем более для них характерны проявления слабости нервной системы, а именно: малая выносливость и высокая чувствительность. Этим объясняются импульсивность ребенка, яркость восприятия, впечатлительность. Однако слабость нервной системы находится в соответствии с быстрым восстановлением энергии, что наблюдается в повышенной подвижности детей.

У младших школьников активность нервной системы проявляется в легкости возникновения интереса и в отсутствии способности к длительному сосредоточению. Различия в темпераментах у детей выражаются в своеобразии психических проявлений. При выполнении монотонной работы в более выгодном положении оказываются дети со слабым типом нервной системы, так как их высокая чувствительность не позволяет развиваться сонливости, что вполне возможно при таких условиях.

Но в тех ситуациях, где возникают сильные, порой неожиданные раздражители, такие дети теряются и не справляются с деятельностью. Таким образом, дети со слабым типом нервной системы лучше справляются с выполнением одних задач, с сильным — других. Рассматривая подвижность нервных процессов, можно отметить следующее. Школьники с высокой подвижностью быстрее справлялись с заданием, но при этом допускали ошибки.

Обладающие инертной системой работали плавно, равномерно, пунктуально выполняли задание, допуская минимальное количество ошибок, однако не всегда укладывались в отведенное время.

Для того чтобы как можно точнее определить тип темперамента ребенка, важно отметить наличие следующих черт:

1) активность — проявляется в том, насколько энергично ребенок тянется к новому, взаимодействует с окружающими, преодолевает препятствия;

2) амонациональность, о которой судят по тому, как легко сменяются эмоциональные состояния, насколько чуток ребенок к эмоциональным воздействиям, легко ли эмоция становится побудительной силой поступков;

3) моторика, выражающаяся в резкости, быстроте, амплитуде и других мышечных движениях.

Не следует списывать на темперамент элементарную невоспитанность ребенка, например: отсутствие выдержки — далеко не всегда свидетельство холерического темперамента, а следствие просчетов в воспитании при наличии любого типа темперамента. Однако нельзя недооценивать действительно имеющих различий в типах темпераментов. Знание этих различий позволит правильно понимать и адекватно реагировать на особенности поведения детей, находить к ним индивидуальный подход, варьировать воспитательные приемы. По-разному дети относятся к отрицательной оценке педагога. Оказалось, что ученика с сильной нервной системой это стимулирует к исправлению, а у ученика со слабым типом может возникнуть чувство подавленности, растерянности.

Особое внимание учителей часто привлекают дети-холерики и меланхолики. Холериков следует всячески удерживать от проявления бурных эмоциональных вспышек, прививать привычку работать планомерно, спокойно, без спешки. Меланхолики нуждаются в четком режиме, в повышении их самооценки, требовании поступков, связанных с преодолением трудностей. Темперамент сказывается на чертах поведения, однако не предопределяет их обязательное проявление.

Общеизвестно, что при благоприятных условиях воспитания у меланхолика можно развить сильные волевые качества, а холерика научить сдерживать свои бурные эмоциональные вспышки.

Таким образом, знание темпераментов детей позволяет сделать воспитательный процесс более эффективным, при этом черты темперамента являются только одной из предпосылок развития характера человека.

### **Типы темперамента и их психологические характеристики.**

Психологическая характеристика типов темперамента определяется следующими свойствами: сензитивностью, реактивностью, соотношением реактивности и активности, темпом реакций, пластичностью – ригидностью, экстраверсией – интроверсией, эмоциональной возбудимостью.

Рассмотрим характеристики четырех типов темперамента.

**Холерик** – это человек, нервная система которого определяется преобладанием возбуждения над торможением, вследствие чего он реагирует очень быстро, часто необдуманно, не успевает затормозить, сдержаться, проявляет нетерпение, порывистость, резкость движений, вспыльчивость, необузданность, несдержанность. Неуравновешенность его нервной системы предопределяет цикличность в смене его активности и бодрости: увлекшись каким-нибудь делом, он страстно, с полной отдачей работает, но сил ему хватает ненадолго, и, как только они истощаются, он дорабатывается до того, что ему все невозможно. Появляется раздраженное состояние, плохое настроение, упадок сил и вялость ("все падает из рук"). Чередование положительных циклов подъема настроения и энергичности с отрицательными циклами спада, депрессии обуславливает неровность поведения и самочувствия, его повышенную подверженность к появлению невротических срывов и конфликтов с людьми.

**Сангвиник** – человек с сильной, уравновешенной, подвижной н/с, обладает быстрой скоростью реакции, его поступки обдуманно, жизнерадостен, благодаря чему его характеризует высокая сопротивляемость трудностям жизни. Подвижность его нервной системы обуславливает изменчивость чувств, привязанностей, интересов, взглядов, высокую приспособляемость к новым условиям. Это общительный человек. Легко сходится с новыми людьми и поэтому у него широкий круг знакомств, хотя он и не отличается постоянством в общении и привязанностях. Он продуктивный деятель, но лишь тогда, когда много интересных дел, т.е. при постоянном возбуждении, в противном случае он становится скучным, вялым, отвлекается. В стрессовой ситуации проявляет "реакцию льва", т.е. активно, обдуманно защищает себя, борется за нормализацию обстановки.

**Флегматик** – человек с сильной, уравновешенной, но инертной н/с, вследствие чего реагирует медленно, неразговорчив, эмоции проявляются замедленно (трудно рассердить, развеселить); обладает высокой работоспособностью, хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям, трудностям, но не способен быстро реагировать в неожиданных новых ситуациях. Прочно запоминает все усвоенное, не способен отказаться от выработанных навыков и стереотипов, не любит менять привычки, распорядок жизни, работу, новых друзей, трудно и замедленно приспособляется к новым условиям. Настроение стабильное, ровное. И при серьезных неприятностях флегматик остается внешне спокойным.

**Меланхолик** – человек со слабой н/с, обладающий повышенной чувствительностью даже к слабым раздражителям, а сильный раздражитель уже может вызвать "срыв", "стопор", растерянность, "стресс кролика", поэтому в стрессовых ситуациях (экзамен, соревнования, опасность и т. п.) результаты деятельности меланхолика могут ухудшиться

по сравнению со спокойной привычной ситуацией. Повышенная чувствительность приводит к быстрому утомлению и падению работоспособности (требуется более длительный отдых). Незначительный повод может вызвать обиду, слезы. Настроение очень изменчиво, но обычно меланхолик старается скрыть, не проявлять внешне своих чувств, не рассказывает о своих переживаниях, хотя очень склонен отдаваться переживаниям, часто грустен, подавлен, неуверен в себе, тревожен, у него могут возникнуть невротические расстройства. Однако, обладая высокой чувствительностью н/с, меланхолики часто имеют выраженные художественные и интеллектуальные способности.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М., 2011. 320 с.
4. Батаршев, А. В. Темперамент и характер: Психологическая диагностика / М.: ВЛАДОС ПРЕСС, 2001. - 336 с.
5. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.
6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

## ТЕМА № 16. ПОНЯТИЕ О ХАРАКТЕРЕ.

1. Определение характера.
2. Типология характеров.
3. Формирование характера.

### 1. Определение характера.

**Характер** является отражением устойчивых черт личности, проявляющихся в деятельности и общении и выражающих отношение человека к людям и выполняемой работе. Проявление характера можно наблюдать при выполнении какой-либо деятельности: одни предпочитают сложные виды деятельности, находя положительные эмоции в преодолении трудностей, других удовлетворяют простые виды. В процессе общения о характере человека судят по его манере поведения, способах реагирования на поведение собеседников (деликатное поведение или бесцеремонное, вежливое или грубое и т. д.). При этом значение имеют не столько особенности нервной системы человека, сколько уровень его воспитанности и культуры.

Мы говорим о характере, когда отмечаем степень самостоятельности человека, его трудолюбие и настойчивость, целеустремленность и упорство. Когда человек проявляет противоположные качества и в деятельности, и в общении, о нем говорят, что он бесхарактерный. Характер тесно связан с темпераментом, являясь таким же устойчивым и малоизменяемым, но, в отличие от темперамента, это прижизненное образование.

**В структуре черт характера можно выделить следующие блоки:**

- 1) система отношения к действительности;
- 2) волевые качества (подробнее рассмотрим в теме «Воля»). К волевым чертам характера относятся: целеустремленность, самостоятельность, решительность, настойчивость, выдержка, терпение, самообладание

В свою очередь система отношения к действительности подразделяется на:

1) отношение к коллективу, другим людям (честность, коллективизм, конформизм, эгоизм, душевность и т. д.);

2) отношение к выполняемой деятельности (рационализм, расчетливость, трудолюбие, бережливость и т. д.);

3) отношение к себе (самостоятельность, самооценка, эгоцентризм и т. д.).

4) черты, проявляющиеся по отношению к вещам (аккуратность, бережливость, щедрость, скупость и т.д.).

Характер занимает центральное место в структуре личности, влияя на познавательные и эмоциональные процессы. Он тесно связан с потребностями и интересами и явно проявляется тогда, когда удовлетворяются наиболее сильные и актуальные потребности. В отличие от других личностных качеств характер формируется в достаточно раннем возрасте и отличается устойчивостью. Например, интересы, социальные установки могут меняться в течение всей жизни человека.

Изменение характера возможно, но это происходит лишь в исключительных случаях, например, когда человек тяжело заболевает, попадает в ситуацию глубокого стресса и жизненного кризиса, в связи с возрастными изменениями, приводящими к глубоким органическим нарушениям в центральной нервной системе. Таким образом, характер определяет индивидуальность и своеобразие личности.

#### **Свойства характера:**

**Полнота характера** – разновидность стремлений и увлечений человека, разнообразие деятельности. Такие люди отличаются внутренним богатством и активностью.

**Цельность характера** – единство психического склада человека, отсутствие противоречий в стремлениях и интересах, единство слова и дела.

**Определенность характера** – выражается в устойчивости поведения, которое соответствует сложившимся убеждениям, основной направленности. О таком человеке можно заранее сказать, как он поступит в той или иной ситуации.

**Сила характера** – это энергия, с которой человек преследует поставленные перед собой цели; способность преодолевать трудности и препятствия.

**Твердость характера** – она проявляется в последовательности действий и упорстве человека, в сознательном отстаивании взглядов и принятых решений.

**Уравновешенность характера**– соотношение сдержанности и активности, ровность поведения.

## **2. Типология характеров.**

На протяжении всей истории развития психологии предпринимались многочисленные попытки построить типологию характеров.

Исследователи исходили из следующих идей:

1) в процессе онтогенеза происходит довольно раннее становление характера, который затем на протяжении всей жизни остается более или менее устойчивым образованием;

2) структуру характера образует не случайное сочетание личностных качеств, а такое, которое позволяет различать и строить типологию;

3) опираясь на типологию, большинство людей можно отнести к соответствующим группам.

Рассмотрим наиболее известные типологии характеров. Типология Э. Кречмера. в своей типологии Э. Кречмер исходил из зависимости личностных качеств от строения тела.

Выделялись следующие типы конституций:

1) **астенический** — это люди с тонкой кожей и узкими плечами, у них плоская грудная клетка, небольшой вес тела, слаборазвитая мускулатура, женщины отличаются малым ростом;

2) **атлетический** — люди с сильно развитой

мускулатурой и скелетом, чаще всего среднего или высокого роста, с мощной грудной клеткой, плотной, высокой головой;

**3) пикнический** — это люди, склонные к полноте, их мышцы слаборазвиты, шея короткая, рост средний.

Конституционную типологию личности предложил Кречмер на основе выделения четырех основных типов конституции телосложения (врожденные особенности телосложения человека предопределяются динамикой внутриутробного развития младенца из трех зародышевых слоев: внутренний, средний, внешний).

**Первый тип телосложения – астеник** (преимущественно шло развитие внешнего зародышевого слоя) – человек хрупкого телосложения, с плоской грудной клеткой, узкими плечами, удлинненными и худыми конечностями, вытянутым лицом, но сильно развитой нервной системой, головным мозгом.

**Второй – пикник** (преимущественно внутренний зародышевый слой) – человек малого или среднего роста, с выраженной жировой тканью, выпуклой грудной клеткой, с большим животом, круглой головой на короткой шее.

**Третий – атлетик** – средний зародышевый слой обуславливает развитие крепкого скелета, выраженной мускулатуры, пропорционального крепкого телосложения, широкого плечевого пояса.

**Четвертый – дипластик** – человек с неправильным телосложением.

С выделенными типами строения тела Кречмер соотнес определенные типы личности.

Астеническое телосложение имеет **шизотимик**, он замкнут, склонен к размышлениям, к абстракции, с трудом приспосабливается к окружению, чувствителен, раним. Среди шизотимиков Кречмер выделил разновидности: "тонко чувствующие люди", идеалисты-мечтатели, холодные властные натуры и эгоисты, сухари и безвольные. У

шизотимиков происходит колебание между чувствительностью и холодностью, между обостренностью и тупостью чувства ("обидит другого и при этом обидится сам"). Их можно подразделить на следующие группы: 1) чистые идеалисты и моралисты, 2) деспоты и фанатики, 3) люди холодного расчета.

Пикническое телосложение имеет **циклотимик**, его эмоции колеблются между радостью и печалью, он общителен, откровенен, добродушен, реалистичен во взглядах. Среди циклотимиков Кречмер выделяет разновидности: веселые болтуны, спокойные юмористы, сентиментальные тихони, беспечные любители жизни, активные практики. Среди циклотимиков, можно выделить следующие типы исторических лидеров: 1) храбрые борцы, народные герои, 2) живые организаторы крупного масштаба, 3) примиряющие политики.

Атлетическое телосложение имеют **искотимики**, они бывают двух видов: энергичный, резкий, уверенный в себе, агрессивный либо маловпечатлительный, со сдержанными жестами и мимикой, с невысокой гибкостью мышления. Кречмер соотносит тип телосложения с психическими заболеваниями, причем предполагает, что между нормальным человеком и психическим заболеванием нет резкой грани: биотипы индивидуальности нормального человека (циклотимик, шизотимик) могут перерасти в аномалии характера (циклоид, шизоид), а затем и в психическое заболевание (маниакально-депрессивный психоз, шизофрения).

Опираясь на те черты характера, которые свидетельствуют об отношении к людям, **К. Леонгард** создает свою классификацию. Рассмотрим ее подробнее:

1) гипертимный тип — высокая контактность, словоохотливость, выраженность жестов, мимики и пантомимики. Не выдерживает до конца тему разговора, отклоняясь от нее. Не очень серьезно относится к служебным обязанностям и

семейным обязательствам. Часто провоцируют конфликты. Оптимистичен и энергичен, часто легкомыслен. Легко раздражается;

2) **дистимный тип** — немногословность, замедленность в движениях, пессимизм и пассивность, низкая общительность, индивидуализм. Часто ведет замкнутый образ жизни, домосед. Низкая конфликтность, серьезен, объективен и добросовестен;

3) **циклоидный тип** — характерна частая смена настроений и, как следствие, смена способов общения;

4) **возбудимый тип** — малообщителен, отмечается замедленность в движениях и речи. Часто бывает занудлив и угрюм; с ним трудно ужиться, так как нередко устраивает скандалы. Если все складывается успешно, то это добросовестный, аккуратный человек, любящий маленьких детей и животных. В неблагоприятных ситуациях раздражителен, вспыльчив, плохо контролирует свое поведение;

5) **застревающий тип** — общительность умеренная, иногда занудливость, чувствителен в социальной справедливости, но легко обижается в случае критики, мстителен, честолюбив, ревнив, стремится во всем быть первым;

6) **педантичный тип** — бюрократ, стремится все делать по правилам, надежен, аккуратен, добросовестен, но занудлив, брюзга, в конфликты вступает редко;

7) **тревожный тип** — робкий и неуверенный, с заниженной самооценкой, дружелюбный и самокритичный, общительность низкая, исполнительный, часто несет ответственность за те действия, которые не совершал;

8) **эмотивный тип** — свои обиды носит в себе, предпочитает узкий круг общения, присуще обостренное чувство долга, добр и сострадателен, слезлив;

9) **демонстративный тип** — легко устанавливает контакты с окружающими. Жаждет власти и похвалы, обходителен и артистичен, способный увлечь других, но при

этом эгоистичен, лицемерен, любит хвастать и отлынивать от работы;

10) **экзальтированный тип** — повышенная общительность и словоохотливость, влюбчивость, альтруизм. Яркость чувств и хороший вкус, однако склонен к паникерству, подвержен сиюминутным настроениям;

11) **экстравертированный тип** — большое число друзей и знакомых, болтливость и легкомысленность, готовность внимательно выслушать, но при этом охотно распространяет слухи;

12) **интровертированный тип** — замкнутость, склонность к философствованию, упрямство, ригидность, принципиальность.

Знание типа характера позволяет предугадать поведение человека, что делает общение более эффективным.

### **3. Формирование характера.**

Истоки формирования характера лежат в самом начале жизненного пути человека. Ведущую роль в этом играют взаимоотношения с окружающими, прежде всего с матерью или с теми, кто непосредственно ухаживает за ребенком.

Сензитивным (наиболее благоприятным) периодом для становления характера ребенка является возраст от 2—3 до 9—10 лет. Именно в это время процесс общения со взрослыми и сверстниками идет особенно активно. Доверие к взрослым со стороны малыша безгранично, поэтому действенно и слово, и поступок, и действие. Имеет значение и характер взаимоотношений взрослых друг с другом, который они демонстрируют на глазах у ребенка, их отношение к нему. Впоследствии ребенок, став взрослым, именно такой способ общения начинает использовать в отношении собственных детей.

Характер общения матери с ребенком уже в первые месяцы его жизни влияет на формирование таких черт, как доброта и отзывчивость, общительность или, наоборот, эгоистичность и черствость, безразличие к людям. Несколько

позднее, в раннем и дошкольном возрасте, закладываются свойства характера, характеризующие отношение к деятельности: аккуратность, трудолюбие, добросовестность, ответственность и др. Источником формирования этих качеств являются игры и доступные формы домашнего труда.

Взрослые должны поддерживать и закреплять те проявления, которые хотели бы видеть в структуре черт характера своего ребенка. Начало поступления в школу способствует оформлению черт характера, связанных с отношениями между людьми. Расширение круга общения (одноклассники, учителя) способствует этому оформлению. Если усвоенные в дошкольном возрасте способы взаимодействия находят подкрепление в школьные годы, то чаще всего они устойчиво закрепляются на всю последующую жизнь. Если же эти способы не поддерживаются, может начаться ломка характера, сопровождающаяся внешними и внутренними противоречиями. Результат не всегда положителен. Чаще всего происходит частичное изменение черт характера, приводящее к некоторому компромиссу.

В школьные годы активно развиваются волевые качества, а в старших классах закрепляются базовые нравственные черты характера, определяющие мировоззренческую позицию человека. К окончанию обучения в школе формирование характера можно считать сложившимся, и человек остается, в основном, узнаваемым в любых ситуациях для тех, кто его знал в школьные годы.

Итак, характер начинает формироваться уже с первых месяцев жизни и к концу школьного возраста его становление, как правило, заканчивается.

Классификация акцентуаций характеров у подростков, которую предложил А. Е. Личко, выглядит следующим образом:

**1. Гипертимный тип.** Подростки этого типа отличаются подвижностью, общительностью, склонностью к

озорству. В происходящие вокруг события они всегда вносят много шума, любят беспокойные компании сверстников. При хороших общих способностях они обнаруживают неусидчивость, недостаточную дисциплинированность, учатся неровно. Настроение у них всегда хорошее, приподнятое. Со взрослыми – родителями и педагогами – у них нередко возникают конфликты. Такие подростки имеют много разнообразных увлечений, но эти увлечения, как правило, поверхностны и быстро проходят. Подростки гипертимного типа зачастую переоценивают свои способности, бывают слишком самоуверенными, стремятся показать себя, (прихвастнуть, произвести на окружающих впечатление.

**2. Циклоидный тип.** Характеризуется повышенной раздражительностью и склонностью к апатии. Подростки данного типа предпочитают находиться дома одни, вместо того чтобы где-то бывать со сверстниками. Они тяжело переживают даже незначительные неприятности, на замечания реагируют крайне раздражительно. Настроение у них периодически меняется от приподнятого до подавленного (отсюда название данного типа) с периодами примерно в две-три недели.

**3. Лабильный тип.** Этот тип крайне изменчив в настроении, причем оно зачастую непредсказуемо. Поводы для неожиданного изменения настроения могут оказаться самыми ничтожными, например кем-то случайно оброненное слово, чей-то неприветливый взгляд. Все они “способны погрузиться в уныние и мрачное расположение духа при отсутствии каких-либо серьезных неприятностей и неудач”. Поведение этих подростков во многом зависит от сиюминутного настроения. Настоящее и будущее соответственно настроению может расцветиваться то радужными, то мрачными красками. Такие подростки, находясь в подавленном настроении, крайне нуждаются в помощи и поддержке со стороны тех, кто может поправить

их настроение, способен отвлечь, приободрить и развлечь. Они хорошо понимают и чувствуют отношение к ним окружающих людей.

4. **Астеноневротический тип.** Этот тип характеризуется повышенной мнительностью и капризностью, утомляемостью и раздражительностью. Особенно часто утомляемость проявляется при выполнении трудной умственной работы.

5. **Сензитивный тип.** Ему свойственна повышенная чувствительность ко всему: к тому, что радует, и к тому, что огорчает или пугает. Эти подростки не любят больших компаний, слишком азартных, подвижных озорных игр. Они обычно застенчивы и робки при посторонних людях и потому часто производят впечатление замкнутости. Открыты и общительны они бывают только с теми, кто им хорошо знаком, общению со сверстниками предпочитают общение с малышами и взрослыми. Они отличаются послушанием и обнаруживают большую привязанность к родителям. В юношеском возрасте у таких подростков могут возникать трудности адаптации к кругу сверстников, а также “комплекс неполноценности”. Вместе с тем у этих же подростков довольно рано формируется чувство долга, обнаруживаются высокие моральные требования к себе и к окружающим людям. Недостатки в своих способностях они часто компенсируют выбором сложных видов деятельности и повышенным усердием. Эти подростки разборчивы в нахождении для себя друзей и приятелей, обнаруживают большую привязанность в дружбе, обожают друзей, которые старше их по возрасту.

6. **Психастенический тип.** Такие подростки характеризуются ускоренным и ранним интеллектуальным развитием, склонностью к размышлениям и рассуждениям, к самоанализу и оценкам поведения других людей. Такие подростки, однако, нередко бывают больше сильны на словах, а не на деле. Самоуверенность у них сочетается с

нерешительностью, а безапелляционность суждений – со скоропалительностью действий, предпринимаемых как раз в те моменты, когда требуется осторожность и осмотрительность.

**7. Шизоидный тип.** Наиболее существенная черта этого типа – замкнутость. Эти подростки не очень тянутся к сверстникам, предпочитают быть одни, находиться в компании взрослых. Они нередко демонстрируют внешнее безразличие к окружающим людям, отсутствие интереса к ним, плохо понимают состояния других людей, их переживания, не умеют сочувствовать. Их внутренний мир зачастую наполнен различными фантазиями, какими-либо особенными увлечениями. Во внешних проявлениях своих чувств они достаточно сдержанны, не всегда понятны для окружающих, прежде всего для своих сверстников, которые их, как правило, не очень любят.

**8. Эпилептоидный тип.** Эти подростки часто плачут, изводят

окружающих, особенно в раннем детстве. Такие дети, пишет А. Е. Личко, любят мучить животных, дразнить младших, издеваться над беспомощными. В детских компаниях они ведут себя как диктаторы. Их типичные черты – жестокость, властность, себялюбие. В группе детей, которыми они управляют, такие подростки устанавливают свои жесткие, почти террористические порядки, причем их личная власть в таких группах держится в основном на добровольной покорности других детей или на страхе. В условиях жесткого дисциплинарного режима они чувствуют себя нередко на высоте, стараются угождать начальству, добиваться определенных преимуществ перед сверстниками, получить власть, установить свой диктат над окружающими.

**9. Истероидный тип.** Главная черта этого типа – эгоцентризм, жажда постоянного внимания к собственной особе. У подростков данного типа нередко выражена склонность к театральности, позерству, рисовке. Такие дети с

большим трудом выносят, когда в их присутствии кто-то хвалит их же товарища, когда другим уделяют больше внимания, чем им самим. Для них насущной потребностью становится стремление привлечь к себе внимание окружающих, выслушивать в свой адрес восторги и похвалы. Для этих подростков характерны претензии на исключительное положение среди сверстников, и, чтобы оказать влияние на окружающих, привлечь к себе их внимание, они часто выступают в группах в роли зачинщиков и заводил. Вместе с тем, будучи неспособными стать настоящими лидерами и организаторами дела, завоевать себе неформальный авторитет, они часто и быстро терпят фиаско.

**10. Неустойчивый тип.** Его иногда неверно характеризуют как слабовольный, плывущий по течению. Подростки данного типа обнаруживают повышенную склонность и тягу к развлечениям, причем без разбора, а также к безделью и праздности. У них отсутствуют какие-либо серьезные, в том числе профессиональные, интересы, они почти совсем не думают о своем будущем.

**11. Конформный тип.** Данный тип демонстрирует бездумное, а часто просто конъюнктурное подчинение любым авторитетам, большинству в группе. Такие подростки обычно склонны к морализаторству и консерватизму, а их главное жизненное кредо – “быть как все”. Это тип приспособленца, который ради своих собственных интересов готов предать товарища, покинуть его в трудную минуту, но, что бы он ни совершил, он всегда найдет “моральное” оправдание своему поступку, причем нередко даже не одно.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma

servis, 2003, 176 s.

3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М., 2011. 320 с.

4. Батаршев, А. В. Темперамент и характер: Психологическая диагностика / М.: ВЛАДОС ПРЕСС, 2001. - 336 с.

5. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.

6. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

## **ТЕМА № 17. ПОНЯТИЕ О СПОСОБНОСТЯХ. ПРОБЛЕМА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ПСИХОЛОГИИ.**

1. Понятие о способностях. Виды способностей.
2. Способности, задатки и индивидуальные особенности людей.
3. Развитие способностей.
4. Проблема одаренных детей в психологии.

### **1. Понятие о способностях. Виды способностей.**

1. Термин «способности» широко используется не только в психологии, но и в других науках.

Рассмотрим, как трактуется это понятие.

1. Способности выступают как свойства души человека и включают в себя всевозможные психические процессы и состояния. Такая характеристика способностей является наиболее старой из имеющихся определений и в настоящее время уже практически не используется.

2. Способности — это такой уровень развития знаний, умений и навыков у человека, который позволяет ему успешно справляться с различными видами деятельности. Такое определение широко применялось в XVIII—XIX вв., иногда используется и в наши дни.

3. Способности — это особенности человека, несводимые к знаниям, умениям, навыкам, но позволяющие быстро их приобретать и эффективно применять в практической деятельности. В настоящее время именно это определение представляется наиболее точным и самым распространенным.

Б. М. Теплов в качестве основных признаков способностей выделяет следующие:

- 1) это индивидуально-психические особенности человека, отличающие одного от другого;
- 2) это не любые особенности, а только те, которые

вливают на успешность выполнения деятельности;

3) не сводятся к уже имеющимся знаниям, умениям, навыкам. Как правило, эффективность выполнения деятельности зависит не от одной, а от совокупности способностей.

Если одна способность недостаточно хорошо развита, то это может быть восполнено высоким уровнем развития другой. Например, мало эмоциональная речь учителя может компенсироваться богатой информационной насыщенностью материала, интересными фактами.

### **Классификация способностей**

**1. Природные (естественные) и специфические человеческие (социальные).** Многие способности являются общими как для человека, так и для животных. К таким общим, биологически обусловленным способностям, следует отнести восприятие, память, элементарное мышление и общение, в основном на уровне экспрессии. В основном формирование этих способностей происходит на основе элементарных задатков через обучение.

Специфические человеческие способности (социальные) формируются как следствие следующих ситуаций:

1) существование социально-культурной среды, в которой отражается весь опыт, накопленный поколениями людей;

2) невозможность овладения некоторыми предметами лишь на основе природных задатков;

3) необходимость выполнения сложных видов деятельности с участием других людей;

4) существование рядом с ребенком людей, обладающих сформированными способностями и умеющими их передать в результате обучения и воспитания;

5) минимальное количество жестких врожденных форм поведения, незрелость мозговых структур, что позволяет психике развиваться под влиянием обучения и воспитания.

### **2. Общие и специальные способности.**

Общие способности влияют на успешность выполнения различных видов деятельности. Чаще всего к ним относятся умственные способности (например, широта ума, гибкость мышления), развитая память, точность и тонкость ручных движений. Специальные способности предназначены для успешного овладения конкретным видом деятельности.

Классифицировать специальные способности достаточно сложно, так как по количеству их столько, сколько видов деятельности выполняет человек (например, музыкальные, художественные, математические, технические и др.). Общие и специальные способности часто дополняют и обогащают друг друга, одновременно проявляясь в какой-либо деятельности.

**3. Теоретические и практические способности.** Теоретические свидетельствуют о склонности к абстрактным рассуждениям, логическим умозаключениям, а практические — к успешности выполнения конкретных, практических действий. Часто эти два вида не сочетаются друг с другом. В народе говорят: «Этот — теоретик, а этот — хороший практик, все в руках спорится». Однако у разносторонних, одаренных людей теоретические и практические способности хорошо взаимодействуют, дополняя друг друга.

**4. Учебные и творческие способности.** Учебные способности проявляются при успешном овладении знаниями, умениями и навыками, формировании личностных качеств; творческие — при создании каких-то новых, до этого никем не созданных предметов материальной и духовной культуры.

**5. Способности к общению, взаимодействию с людьми (коммуникативные) — предметно-деятельные или предметно-познавательные способности.**

Первая группа способностей позволяет успешно контактировать с окружающими людьми. Примерами является развитая речь и межличностное восприятие, адекватная оценка людей, способность располагать к себе,

оказывать влияние и т. п. Предметно-познавательные — это способности к различным видам теоретической и практической деятельности. Для человека очень благоприятно, если оба этих вида взаимно дополняют друг друга. В этом случае развитие происходит полноценно и гармонично.

Таким образом, способности можно определить как индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности и овладения знаниями, навыками, умениями.

## **2. Способности, задатки и индивидуальные особенности людей.**

Содержание понятия «способности» невозможно раскрыть без понятия «задатки».

**Задатки** — это предпосылки для развития способностей.

Многие считают задатками лишь врожденные свойства и качества, однако, если рассматривать процесс развития способностей поэтапно, то возможно выделение и приобретенных задатков. Для того чтобы способность достигла высокого уровня, важно, чтобы она была хорошо сформирована на предыдущем этапе. Например, высокий уровень развития математических способностей предполагает, что ребенком были хорошо усвоены элементарные математические знания, они и выступают в данном случае в качестве задатков.

Почему люди отличаются друг от друга наличием или отсутствием различных задатков? А. Анастаси отмечает: «Индивидуальные различия порождаются многочисленными и сложными взаимодействиями между наследственностью индивида и средой...».

Попробуем разобраться в этом взаимодействии. Уже с момента появления ребенка на свет начинает проявляться как влияние наследственности, так и влияние среды. Например, у новорожденных близнецов проявляются не только общие, но и отличительные черты (один более молчалив,

чем второй и т. п.). На первый взгляд парадоксальная ситуация: однойцовые близнецы, волей судьбы воспитывающиеся в различных жизненных условиях, оказываются более похожими, чем те, которые воспитывались вместе.

Такие неожиданные факты можно объяснить следующим: воспитывающиеся рядом дети не могут выполнять одинаковые роли в играх (например, в игре «Школа» действует только один учитель), кому-то необходимо уступать, им редко удастся заниматься одним и тем же делом. Неизбежно между близнецами начинают складываться иерархические отношения. В случае раздельного воспитания в этом нет необходимости, и если ребенок от природы наделен организаторскими способностями, то они проявятся как у одного, так и у другого. Таким образом, подобного рода исследования позволяют считать влияние среды более значимым, чем влияние наследственности.

Сравнительный анализ роли среды и наследственности можно осуществить при помощи следующих способов:

1) систематическое изменение условия обучения и воспитания;

2) всестороннее изучение особенностей психики и поведения у детей, воспитанных в условиях различных социальных и национальных культур, различных типах семей;

3) сопоставление особенностей психики и поведения гомозиготных (однойцовых) и гетерозиготных (разнойцовых) близнецов. Отталкиваясь от проведенных исследований, ученые (Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, В. М. Русалов) делают выводы, что свойства нервной системы нельзя рассматривать в качестве задатков для развития способностей, однако «они образуют почву, на которой легче формируются одни формы поведения, труднее — другие» (Б. М. Теплов).

**Свойства нервной системы** — это устойчивые образования, поэтому педагогической задачей является не изменение отрицательных свойств, а нахождение наилучшего для каждого типа нервной системы метода обучения и воспитания. Говоря о влиянии наследственности и среды на развитие интеллектуальных способностей, трудно дать однозначный ответ. В одних ситуациях наследственность определяет формирование интеллектуальных способностей, в других такая связь не прослеживается.

Межполовые различия в формировании способностей также не имеют четкого выражения, однако могут возрастать по мере взросления. Например, мужчины, занятые физическим трудом, могут иметь лучшую, по сравнению с женщинами, координацию движений, лучше ориентироваться в пространстве, понимать механические соединения. Женщины, в свою очередь, обладают лучшими речевыми способностями, более ловкими движениями, превосходством в скорости восприятия, запоминания, счета.

Итак, социально-культурные факторы оказывают на формирование способностей более сильное влияние, чем биологические, однако и наследственность также крайне важна для их развития.

### **3. Развитие способностей.**

Многие человеческие способности начинают формироваться сразу же после рождения человека и в своем развитии проходят следующие этапы:

- 1) подготовка анатомо-физиологической базы будущих способностей (биологические задатки);
- 2) формирование задатков небιологического плана;
- 3) способность достигает необходимого уровня развития. Указанные этапы могут либо протекать параллельно, либо в разной степени накладываться друг на друга.

В развитии дошкольника выделяются следующие этапы формирования способностей: происходит созревание необходимых органических структур и функциональных

органов; работа всех анализаторов становится более совершенной; идет дифференциация участков коры головного мозга. Все перечисленное создает благоприятную ситуацию для становления общих способностей, которые, в свою очередь, могут рассматриваться как задатки для формирования специальных способностей. В этом же возрасте начинается развитие специальных способностей.

Младший и средний школьный возраст характеризуется ускоренным развитием специальных способностей, на что благоприятно влияют различные виды деятельности: учебная, игровая, трудовая. При этом желательно одновременно развивать дополняющие друг друга способности, например, для человека важна хорошо развитая речь, которая одновременно входит в состав интеллектуальных, коммуникативных и иных способностей.

Организуя деятельность детей по развитию способностей, взрослые должны обеспечить соблюдение следующих требований:

- 1) творческий характер деятельности;
- 2) уровень трудности должен быть оптимальным, т. е. трудно, но выполнимо;
- 3) необходимо создать должную мотивацию;
- 4) во время всего процесса выполнения деятельности и по ее окончании важно создавать положительный эмоциональный настрой у ребенка.

Таким образом, в своем развитии способности проходят определенные этапы, соотносящиеся с возрастными особенностями.

#### **4. Проблема одаренных детей в психологии.**

**Одаренные дети** — это дети, резко выделяющиеся из среды сверстников высоким умственным развитием, которое является следствием как природных задатков, так и благоприятных условий воспитания (Ю. З. Гильбух).

Они с самого раннего детства отличаются от своих сверстников: мало спят, рано начинают говорить, у них

богатый словарный запас, повышенная внимательность, ненасытное любопытство, отличная память, такие дети уже в трехлетнем возрасте могут следить за несколькими событиями одновременно. В двух-трехлетнем возрасте они могут долго концентрироваться на выполнении интересующего их задания, возвращаются к нему в течение нескольких дней. Подобное поведение не характерно для детей этого возраста. Столь ранние проявления одаренности обычно свидетельствуют о выдающихся интеллектуальных способностях.

Одаренность определяется следующими параметрами: 1) опережающим развитием познания; 2) психологическим развитием; 3) физическими данными.

**Опережающее развитие познания** проявляется следующим образом.

1. Одаренные дети способны заниматься несколькими делами одновременно. Складывается впечатление, что они "впитывают" в себя все окружающее.

2. Они очень любопытны, задают много вопросов, активно исследуют окружающий мир, не терпят никаких ограничений при исследовании того или иного процесса. Ж. Пиаже считал, что функция интеллекта заключается в обработке информации и аналогична функции организма по переработке пищи. Для одаренных детей учиться так же естественно, как дышать. Ученые дают этому такое объяснение: у одаренных детей повышена биохимическая и электрическая активность мозга, и он может "перерабатывать" интеллектуальную "пищу" в больших количествах, чем мозг обычных детей.

3. Эти дети в раннем возрасте способны проследивать причинно-следственные связи между явлениями, видеть неожиданные связи между концепциями и событиями, делать соответствующие выводы. Все это приводит к появлению творческих способностей (креативности) и изобретательности.

4. У них хорошая память, развито абстрактное мышление. Они могут полноценно пользоваться имеющимся опытом, классифицировать и категоризировать имеющуюся информацию или опыт. Этот факт подтверждается тем, что одаренные дети проявляют склонность к коллекционированию: им нравится приводить коллекцию в порядок, систематизировать ее, заниматься реорганизацией предметов. Большой словарный запас сопровождается сложными синтаксическими конструкциями, умением грамотно поставить вопрос. Они любят читать словари, энциклопедии, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей.

5. Одаренные дети легко справляются с познавательной неопределенностью. Это проявляется в том, что они любят сложные задания и стремятся выполнить их сами.

6. Они отличаются повышенной концентрацией внимания, упорством в достижении значимой для них цели в той сфере, которая для них интересна. Высокая увлеченность делом может привести к тому, что ребенок будет стараться довести его до совершенства, а если конечный результат ему не понравится, он разорвет или сломает то, над чем трудился. Стремление довести начатое дело до совершенства (перфекционизм) — одна из проблем, наиболее часто отмечаемая родителями и учителями.

7. У этих детей сформированы основные компоненты умения учиться: учебные навыки (беглость осмысленного чтения и счета, привычка к аккуратному, четкому оформлению продуктов своей умственной деятельности); учебные умения интеллектуального плана (планирование предстоящей деятельности, тщательный анализ поставленной цели; понимание требований задачи, наличия и отсутствия у себя знаний для ее решения, осознание цели деятельности и критериев качества будущего продукта, точное следование намеченным ориентирам, контроль за выполнением работы).

**Личностное развитие** одаренных детей также иное по сравнению со "средним" ребенком.

1. У них очень сильно развито чувство справедливости, и появляется оно очень рано.

2. У этих детей очень широки личные системы ценностей: они остро воспринимают общественную несправедливость, устанавливают высокие требования к себе и окружающим, живо откликаются на правду, справедливость, гармонию.

3. У них богатое воображение. Иногда они придумывают несуществующих друзей, желанного братика или сестренку, яркую фантастическую жизнь. Они наслаждаются своими красочными рассказами, чем вызывают беспокойство у взрослых, которые опасаются того, что ребенок живет в своем мире, придуманном, а не реальном.

4. Одаренные дети обладают хорошо развитым чувством юмора. Это связано с тем, что их воображение живо, они активны, многое видят и поэтому обнаруживают много смешного и несуразного.

5. Они стараются решать проблемы, с которыми им пока сложно справиться. Поскольку эти дети в некоторых областях добиваются высоких результатов, родители считают, что они смогут с успехом справиться с любой задачей. И когда у ребенка что-либо не получается, наступает разочарование, которое выражается в ощущении собственного несовершенства. Такие дети не умеют переживать неудачу, потому что во всех своих предыдущих начинаниях были на высоте. Родителям надо постараться с раннего возраста оградить детей от таких переживаний, но в разумных пределах, приучая их к занятиям, где они показывают не самые блестящие результаты. По мнению английских психологов, человеку нужно знать, что порой терпеть неудачу — это нормально и даже полезно. Неудачу нужно принимать не как повод для отчаяния и

самоунижения, а как возможность для переоценки и адаптации.

6. Для одаренных детей характерны преувеличенные страхи. Данные исследований показывают, что эти страхи не имеют под собой реальной основы: дети, живущие в городах, больше всего боятся львов и тигров, а не машин. Возможно, эти страхи связаны с богатым и хорошо развитым воображением.

7. У одаренных детей наблюдаются экстрасенсорные способности (телепатия, ясновидение). Такие свойства встречаются часто, и относиться к ним надо с пониманием.

8. В дошкольном возрасте у этих детей, как и у всех остальных, наблюдается возрастной эгоцентризм, т.е. проецирование собственного восприятия и эмоциональной реакции на явления, умы и сердца всех присутствующих. Другими словами, одаренный ребенок считает, что все воспринимают то или иное событие так же, как он.

9. У них возникают проблемы со сверстниками, особенно в тот момент, когда детский эгоцентризм сопровождается чувствительностью и раздражением из-за неспособности сделать что-либо. Ребенок не может понять, что другие воспринимают окружающий мир не так, как он. Одаренные дети страдают от непринятия их сверстниками, что может повлечь развитие негативного восприятия себя. Чтобы этого не произошло, ребенку с самого раннего возраста необходимо общение с такими же одаренными детьми.

Соответственно могут быть выделены следующие виды одаренности:

– в практической деятельности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную;

– в познавательной деятельности — интеллектуальную одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области

естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.);

– в художественно-эстетической деятельности — хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность;

– в коммуникативной деятельности — лидерскую и аттрактивную одаренность;

– в духовно-ценностной деятельности — одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.

Выделяют следующие **типы одаренности**: общая (умственная) и специальная (художественная, социальная, спортивная), односторонняя умственная одаренность.

**Умственные способности** делятся по предметному признаку: физико-математические (просто математические), гуманитарные и т.д. **Специальная (художественная) одаренность** подразделяется на литературную, музыкальную, хореографическую и т.д.; **социальная** — на способность к правовой, педагогической деятельности; способности, относящиеся к организаторской деятельности в различных сферах жизни общества. Все эти типы одаренности не изолированы друг от друга, человек может обладать как одной, так и несколькими способностями. Надо помнить, что общая и специальная одаренность предполагают определенный уровень развития умственных способностей.

**Односторонняя умственная одаренность** характеризуется тем, что одни умственные способности развиты хорошо, а другие — недостаточно. Например, вербальные тесты (задания, в которых оценка зависит от уровня речевого развития) ребенок выполняет отлично, а невербальные (задания на пространственное мышление и воображение) — плохо. Таким образом, "односторонность означает дисгармонию в способностях, наличие таких способностей, которые не достигают нормы" (Ю. З.

Гильбух). В учебе это выражается следующим образом: по одному или группе предметов, которые ученику интересны, он успевает хорошо, а по другим плохо.

Отечественная психология исходит из того, что достаточно сильное влияние на развитие и формирование одаренности оказывает целенаправленное обучение и воспитание. В западной психологии, напротив, получила распространение концепция, согласно которой одаренность имеет предустановленный характер. Авторы этой концепции считают, что умственная одаренность зависит от генов личности и лишь в незначительной степени поддается действию среды и воспитания. Они утверждают, что умственную одаренность можно измерить. Количественное измерение производится с помощью так называемых тестов. По содержанию тесты умственной одаренности состоят из задач различной степени сложности, которые не зависят от опыта и знаний испытуемого и представляют собой словесные испытания или различные «головоломки». Успешность решения задач исчисляется в сумме баллов или очков, которые набрал каждый испытуемый за установленное время, и определяется коэффициент умственной одаренности. Он выражается в процентах:

$$IQ = \frac{\text{Умственный возраст} \times 100}{\text{Фактический возраст ребенка}}$$

где IQ - коэффициент умственной одаренности, а умственный возраст определяется средней суммой очков.

Например, в результате тестирования одну и ту же сумму очков, соответствующую умственному возрасту одиннадцати с половиной лет, набрали два ребенка десяти с половиной и четырнадцати лет. Тогда коэффициент их умственной одаренности равен:

$$IQ \text{ первого ребенка} = \frac{11,5 \times 100}{10,5} = 109,5,$$

$$IQ_{\text{второго ребенка}} = \frac{11,5 \times 100}{14} = 82,1.$$

Коэффициент умственной одаренности объявляется постоянным. Установив его в раннем возрасте, на всю жизнь определяют возможность человека успевать в учении и практической деятельности.

Итак, в зависимости от коэффициента умственной одаренности осуществляется отбор самых способных детей для обучения в специализированных, привилегированных школах и высших учебных заведениях. В действительности же данный коэффициент выявляет не одаренность детей, а лишь наличие у них определенных сведений, умений и навыков.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.
4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.
5. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998
7. Теплов Б. М. Способности и одарённость. // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982,- 136с

## IV. ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ТЕМА № 18. ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ.

1. Предмет возрастной психологии. Свойства онтогенетического развития.
2. Разделы, задачи и методы возрастной психологии.
3. Движущие силы психического развития человека

#### **1. Предмет возрастной психологии. Свойства онтогенетического развития.**

**Возрастная психология** – отрасль психологической науки, объектом исследования которой является человек, развивающийся от рождения (а в последнее время все больше исследований появляется в области пренатального развития как источника формирования психической жизни) до смерти.

**Предметом** её исследования являются закономерности психического развития в онтогенезе, возрастная динамика психики человека, психических процессов и качеств личности развивающегося человека на различных стадиях его жизненного пути.

**Онтогенез** – это психическое развитие человека от рождения до смерти.

К числу наиболее **значимых проблем**, которыми занимается возрастная психология относятся:

- научное обоснование возрастных норм различных психофизиологических функций;
- выявление актуальных и потенциальных возможностей человека в разные периоды его жизни;
- научное прогнозирование развития;
- обоснование роли и значения каждого предыдущего этапа развития для последующего.

Возрастная эволюция психики имеет определенную специфику, которая заключается в следующих ее особенностях:

- возрастная динамика различных форм психики отличается разной интенсивностью и играет разные роли в психическом развитии на каждом этапе человеческой жизни;
- возрастные особенности проявления психических функций взаимосвязаны с индивидуальными особенностями развития каждого конкретного человека.

Современное состояние психологической науки позволяет изучать **возрастную изменчивость с точки зрения нескольких аспектов:**

**Онтологический аспект** (закономерности соотношения биологического и социального в понимании возрастных изменений человека).

**Хронологический аспект** (характеризует психическую эволюцию как процесс, осуществляющийся во времени на протяжении всей жизни человека; возрастная динамика определяется по таким метрическим критериям, как скорость, темп, длительность, направленность (вектор) изменений психических явлений на разных этапах развития). Этот подход позволяет выявить неравномерность и гетерохронность развития психики.

**Структурно-динамический аспект** позволяет оценить закономерности качественных преобразований, определить, каким образом на разных этапах осуществляется преемственность и преобразование психических структур (явлений).

**Каузальный аспект** рассматривает проблему детерминации (определяет развитие движущих сил и условий эволюции человека, рассматривая внешние и внутренние факторы).

Рассмотрим соотношение понятий - изменение, рост и развитие, которые так или иначе присутствуют в описаниях динамики человеческой психики.

**Развитие** – это целый ряд изменений, происходящих на определенном отрезке времени. (Изменение означает отсутствие застоя.) **Развитие** - это необратимое, направленное, закономерное изменение, которое происходит по определенным законам (отсутствие закономерностей свидетельствует о случайности изменений). Необратимость изменений обеспечивает преемственность процесса развития (невозможно отменить то, что уже произошло), в каждом новом облике измененного объекта всегда присутствуют «следы» прошлого опыта. Если рассматривать развитие с точки зрения вектора - направления изменений, - то следует отметить, что развитие, не исчерпывается ростом, прогрессом. (Рост - это систематическое изменение, когда определенный фактор внутри одной Системы возрастает, прогрессирует в отношении численности, величины или веса.) Развитие включает в себя и регресс. Другая характеристика развития - процессуальная. В этом смысле изменения могут идти эволюционным (последовательное, поступательное изменение) и революционным путем (революционные изменения носят взрывной характер, однако не являются неожиданными с точки зрения логики развития, а имеют причинную обусловленность). Развитие можно характеризовать как изменение, при котором в критические моменты наступают структурные изменения во всей системе.

Подходы к пониманию развития и интерпретации изменений, с ним связанных, постоянно меняются. Следует отметить, что до сих пор нет устоявшегося единого взгляда на особенности и природу развития. Динамика этих взглядов представляет безусловный интерес и дает представление о влиянии на движение научной мысли в этом направлении сегодня.

По Ш. Бюлер, развитие — это изменение в определенном направлении, подчиняющееся законам созревания. «Развитие — это фундаментально-биологическое свойство». Благодаря количественному росту любой организм достигает

той точки, когда старая примитивная структура больше не может управлять расширившимся организмом. Продолжение роста тогда означает либо распад организма (примером может служить биологическая смерть), либо реорганизацию внутренней структуры организма, которая снова смогла бы управлять расширившимся организмом.

## **2. Разделы, задачи и методы возрастной психологии.**

Деление онтогенеза на отдельные периоды и стадии, фазы и эпохи, возрасты - суть периодизация психического развития. Основание для периодизации определяется конкретной концепцией - теоретической или эмпирической.

**Разделы возрастной психологии** (отрасли психологии развития)

- Детская психология (предметом исследования здесь являются закономерности психического развития с рождения до окончания подросткового возраста);

- Юношеская психология (следует отметить, что в разных источниках границы юности определяются неоднозначно; часть исследователей включают в этот возраст подростковый этап, другие рассматривают его как начало зрелости);

- Психология взрослого человека (акмеология - одно из развивающихся направлений здесь, исследующее взрослость как период наивысших достижений в деятельности);

- Геронтопсихология (психология старости)

**Задачи** возрастной психологии:

- Изучение движущих сил, источников и механизмов психического развития на всём протяжении жизненного пути человека.

- Периодизация психического развития в онтогенезе.

- Изучение возрастных особенностей и закономерностей протекания психических процессов.

- Установление возрастных возможностей, особенностей, закономерностей осуществления различных видов деятельности, усвоение знаний.

- Исследование возрастного развития личности, в том числе в конкретных исторических условиях.

- Определение возрастных норм психических функций, выявление психологических ресурсов и творческого потенциала человека.

- Создание службы систематического контроля за ходом психического здоровья и развития детей, оказания помощи родителям в проблемных ситуациях.

- Возрастная и клиническая диагностика.

- Выполнение функции психологического сопровождения, помощи в кризисные периоды жизни человека.

- Наиболее оптимальная организация учебно-образовательного процесса для людей всех возрастных категорий и др. (по И.В. Шаповаленко).

### **Связь возрастной психологии с другими науками:**

- медициной;

- философией;

- этнографией;

- искусствоведением;

- социологией;

- социальной психологией;

- общей психологией;

- дифференциальной психологией;

- патопсихологией;

- педагогической психологией и др.

**Методы** исследования в возрастной психологии и психологии развития:

- Метод наблюдения

- Эксперимент:

- лабораторный;

- естественный;

- констатирующий;
- формирующий;

Вспомогательные методы исследований:

- беседа;
- интервью;
- анкетирование;
- тестирование;
- анализ продуктов деятельности (рисунков, аппликации, конструирования, музыкального, литературного творчества);

- проективные.

Сравнительные методы исследования:

- близнецовый;
- сравнение нормы и патологии;
- кросс-культурный;
- биографический.

Социометрические методики.

### **3. Движущие силы психического развития человека.**

Движущие силы психического развития человека сложны и многообразны. Непосредственными движущими силами развития ребенка являются противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения, воспитания и деятельности. К таким противоречиям относятся, например, противоречия между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения; противоречия между возросшими физическими и духовными потребностями и старыми сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности; между растущими требованиями со стороны общества, коллектива, взрослых и наличным уровнем психического развития.

Указанные противоречия характерны для всех возрастов, но приобретают специфику в зависимости от возраста, в котором они проявляются. Например, у младшего школьника существует противоречие между готовностью к

самостоятельной волевой деятельности и зависимостью поведения от наличной ситуации или непосредственных переживаний. Для подростка наиболее остры противоречия между его самооценкой и уровнем притязаний, с одной стороны, и переживанием отношений к нему со стороны окружающих, а также переживанием своего реального положения в коллективе — с другой; противоречие между потребностью участвовать в коллективе; противоречие между потребностью участвовать в жизни взрослых в качестве полноправного члена и несоответствием этому своих возможностей.

Разрешение этих противоречий происходит через формирование более высоких уровней психической деятельности. В результате ребенок переходит на более высокую ступень психического развития. Потребность удовлетворяется — противоречие снимается. Неудовлетворенная потребность рождает новую потребность. Одно противоречие сменяется другим — развитие продолжается.

Психическое развитие нельзя сводить к тому, что с возрастом увеличивается объем внимания, развитие не есть процесс только количественных изменений, свойств и качеств. Психическое развитие не сводится также и к тому, что с возрастом увеличивается объем внимания, произвольность психических процессов, смысловое запоминание и так далее, уменьшается детская фантазия, импульсивность в поведении, острота и свежесть восприятия. Развитие психики связано с появлением в определенные возрастные периоды качественно новых особенностей, так называемых «новообразований», (чувство взрослости у подростков, потребность в жизненно-трудовом самоопределении в ранней юности).

# Периодизация развития Д.І

Этап	Границы	Кризисы	Ведущий вид деятельности
1.Младенческий возраст	0-1год	1год	Непосредственно эмоциональное общение
2.Раннее детство	1-3года		Предметно-манипулятивная

## Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.

2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.

3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.

4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.

5. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

7. Возрастная и педагогическая психология: учебник для вузов, под редакцией Б.А.Сосновского.– Москва: Издательство Юрайт, 2021.– 359с.

## **ТЕМА № 19. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА.**

1. Развитие личности в младшем школьном возрасте.
2. Учение как ведущий вид деятельности младшего школьника.
3. Возрастные особенности познавательной сферы подростка.
4. Развитие личности в подростковом возрасте.
5. Специфика общения подростка с родителями и учителями.
6. Возрастные особенности познавательной деятельности старшего школьника.
7. Характеристика ведущего вида деятельности старшего школьника.

### **1. Развитие личности в младшем школьном возрасте.**

Развитие личности, начавшееся в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания, продолжается в младшем школьном возрасте. Но младший школьник находится в других условиях — он включен в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, оценки ребенка как хорошего или плохого ученика непосредственно зависит в этот период развитие его личности.

Мотивационная сфера, как считает А.Н. Леонтьев, — ядро личности. Когда ребенок успешно учится, его хвалят и учитель, и родители, его ставят в пример другим детям, его особенно значительные успехи отмечают сладким пирогом или подарком, в зависимости от семейных традиций. Другие широкие социальные мотивы учения — долг, ответственность, необходимость получить образование («быть грамотным», как говорят дети) и т.п. — тоже

осознаются учениками, придают определенный смысл их учебной работе.

Не менее яркие различия наблюдаются в области познавательных интересов. Важный аспект познавательной мотивации — учебно-познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования.

Мотивация достижения в начальных классах нередко становится доминирующей. У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха — желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат.

Если же престижная мотивация сочетается со средними способностями, глубокая неуверенность в себе, обычно не осознаваемая ребенком, наряду с завышенным уровнем притязаний приводят к аффективным реакциям в ситуациях неуспеха.

**Самосознание.** Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной работы детей — центральная в младшем школьном возрасте. От оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация. Непосредственно влияет школьная оценка и на становление самооценки. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, «двоечниками» и «троечниками», хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях. Их самооценка развивается своеобразно.

**2. Учение как ведущий вид деятельности младшего школьника.** Ребенок действительно становится школьником тогда, когда приобретает соответствующую внутреннюю позицию. Он включается в учебную деятельность как наиболее значимую для него, а исходит благодаря изменению социальной ситуации развития ребенка, ориентирующегося на общественную ценность того, что он делает.

Утрата интереса к игре и становление учебных мотивов связаны также с особенностями развития самой игровой деятельности. Как считает Н.И. Гуткина, дети 3-5 лет получают удовольствие от процесса игры, а в 5-6 лет — не только от процесса, но и от результата, т.е. выигрыша. В играх по правилам, характерных для старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, выигрывает тот, кто лучше освоил игру.

Итак, в младшем школьном возрасте **учебная деятельность** становится ведущей. Это необычайно сложная деятельность, которой будет отдано много сил и времени — 10 или 11 лет жизни ребенка. Естественно, она имеет определенную структуру. Рассмотрим кратко компоненты учебной деятельности, в соответствии с представлениями Д.Б. Эльконина.

Первый компонент — **мотивация**. Как уже известно, учебная деятельность полимотивирована — она побуждается и направляется разными учебными мотивами. Следует отметить, что среди них есть мотивы, наиболее адекватные учебным задачам; если они формируются у ученика, его учебная работа становится осмысленной и эффективной. Д.Б. Эльконин называет их учебно-познавательными мотивами. В их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу деятельности — как, какими способами достигаются результаты, решаются учебные задачи. Ребенок

должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей.

Второй компонент — **учебная задача**, т.е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных заданий. Обычно дети, решая много конкретных задач, сами стихийно открывают для себя общий способ их решения.

Третий компонент — **учебные операции**, они входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности. Операторным содержанием будут те конкретные действия, которые совершает ребенок, решая частные задачи.

Четвертый компонент — **контроль**. Первоначально учебную работу детей контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством преподавателя. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю — важная и сложная педагогическая задача. Недостаточно контролировать работу только по конечному результату (верно или неверно выполнено задание). Ребенку необходим так называемый пооперационный контроль — за правильностью и полнотой выполнения операций, т.е. за процессом учебной деятельности. Научить ученика контролировать сам процесс своей учебной работы — значит, способствовать формированию такой психической функции, как внимание. Последний этап контроля — оценка. Ее можно считать пятым компонентом структуры учебной деятельности. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно ее оценивать. При этом также недостаточно общей оценки — насколько правильно и

качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий — освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны. Последнее особенно трудно для младших школьников. Но и первая задача тоже оказывается нелегкой в этом возрасте, поскольку дети приходят в школу, как правило, с несколько завышенной самооценкой.

**Основные психологические новообразования младшего школьника.** Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится **мышление**. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций. Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается. Образное начало все меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности, во всяком случае, при освоении основных школьных дисциплин. Это соответствует возрастным тенденциям развития детского мышления, но, в то же время, обедняет интеллект ребенка. Лишь в школах с гуманитарно-эстетическим уклоном на уроках развивают наглядно-образное мышление в не меньшей мере, чем словесно-логическое. В конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются группы «теоретиков» или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане, «практиков», которым нужна опора на наглядность и практические действия, и «художников» с ярким образным мышлением. У большинства детей

наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного или теоретического мышления. Развивается саморегуляция, поскольку дети, контролируя ход совместной работы, начинают лучше оценивать свои возможности и уровень знаний.

Если для дошкольников было характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это легко прослеживается при описании детьми картины.

Несмотря на то, что в этот период большое значение имеет наглядно-образное мышление, непосредственно воспринимаемое ребенком, уже не метает ему рассуждать и делать правильные выводы.

**Память** развивается в двух направлениях — произвольности и осмысленности. Дети непроизвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на произвольную память.

Младшие школьники так же, как и дошкольники, обладают хорошей механической памятью.

В младшем школьном возрасте развивается внимание. Без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен.

**2. Возрастные особенности познавательной сферы подростка.** Подростковый возраст связан с перестройкой

организма ребенка — половым созреванием. И хотя линии психического и физиологического развития не идут параллельно, границы этого периода значительно варьируются. Одни дети вступают в подростковый возраст раньше, другие — позже, пубертатный кризис может возникнуть и в 11, и в 13 лет. Начинаясь с кризиса, весь период обычно протекает трудно и для ребенка, и для близких ему взрослых. Поэтому подростковый возраст иногда называют затянувшимся кризисом.

Половое созревание зависит от эндокринных изменений в организме. Особенно важную роль в этом процессе играют гипофиз и щитовидная железа, которые начинают выделять гормоны, стимулирующие работу большинства других эндокринных желез. Активизация и сложное взаимодействие гормонов роста и половых гормонов вызывают интенсивное физическое и физиологическое развитие. Увеличиваются рост и вес ребенка, причем у мальчиков в среднем пик «скачка роста» приходится на 13 лет, а заканчивается после 15 лет, иногда продолжаясь до 17. У девочек «скачок роста» обычно начинается и кончается на два года раньше (дальнейший, более медленный рост может продолжаться еще несколько лет). Помимо половых различий, здесь велики и различия индивидуальные: у одних детей быстрый рост начинается тогда, когда у других он уже заканчивается. Изменение роста и веса сопровождается изменением пропорций тела. Сначала до «взрослых» размеров дорастают голова, кисти рук и ступни, затем конечности — удлиняются руки и ноги — и в последнюю очередь туловище. Интенсивный рост скелета, достигающий 4-7 см в год, опережает развитие мускулатуры. Все это приводит к некоторой непропорциональности тела, подростковой угловатости. Дети часто ощущают себя в это время неуклюжими, неловкими. Появляются вторичные половые признаки — внешние признаки полового созревания — и тоже в разное время у разных детей. У мальчиков

меняется голос, причем у некоторых резко снижается тембр голоса, временами срывающегося на высоких нотах, что может переживаться довольно болезненно. У других голос меняется медленно, и эти постепенные сдвиги ими почти не ощущаются.

В связи с быстрым развитием возникают трудности в функционировании сердца, легких, кровоснабжении головного мозга. Поэтому для подростков характерны перепады сосудистого и мышечного тонуса. А такие перепады вызывают быструю смену физического состояния и, соответственно, настроения. Стремительно взрослеющий ребенок может часами гонять мяч или танцевать, почти не чувствуя физической нагрузки, а затем, в относительно спокойный период времени, буквально падать от усталости. Бодрость, азарт, радужные планы при этом сменяются на ощущение разбитости, печаль и полную пассивность. По мнению западных психологов, подросток еще бисексуален. Тем не менее, в этот период половая идентификация достигает нового, более высокого уровня. Отчетливо проявляется ориентация на образцы мужественности и женственности в поведении и проявлении личностных свойств. Но ребенок может сочетать в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские качества. Например, девочки, планирующие себе в будущем профессиональную карьеру, часто обладают мужскими чертами характера и интересами, хотя одновременно могут иметь и чисто женские качества. Благодаря бурному росту и перестройке организма, в подростковом возрасте резко повышается интерес к своей внешности. Формируется новый образ физического «Я». Из-за его гипертрофированной значимости ребенком остро переживаются все изъяны внешности, действительные и мнимые.

#### **4. Развитие личности в подростковом возрасте.**

После относительно спокойного младшего школьного возраста подростковый кажется бурным и сложным.

Недаром С. Холл назвал его периодом «бури и натиска». Развитие на этом этапе, действительно, идет быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности. И, пожалуй, главная особенность подростка — личностная нестабильность. Противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения взрослеющего ребенка. Среди многих личностных особенностей, присущих подростку, особо выделим формирующиеся у него чувство взрослости и «Я-концепцию».

Чувство взрослости — особая форма самосознания. Оно не жестко связано с процессом полового созревания; можно сказать, что половое созревание не становится основным источником формирования чувства взрослости. Как проявляется чувство взрослости подростка? Прежде всего, в желании, чтобы все — и взрослые, и сверстники — относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. Он претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию. Подросток открывает для себя свой внутренний мир. Сложные переживания, связанные с новыми отношениями, свои личностные черты, поступки анализируются им пристрастно.

Образы «Я», которые создает в своем сознании подросток, разнообразны — они отражают все богатство его жизни. Физическое «Я», т.е. представления о собственной внешней привлекательности, представления о своем уме, способностях в разных областях, о силе характера, общительности, доброте и других качествах, соединяясь, образуют большой пласт «Я-концепции» — так называемое реальное «Я». Познание себя, своих различных качеств приводит к формированию когнитивного (познавательного) компонента «Я-концепции». С ним связаны еще два — оценочный и поведенческий

Подросток — еще не цельная зрелая личность. Отдельные его черты обычно диссонируют, сочетание разных образов «Я» негармонично. Неустойчивость, подвижность всей душевной жизни в начале и середине подросткового возраста приводит к изменчивости представлений о себе. Иногда случайная фраза, комплимент или насмешка приводят к заметному сдвигу в самосознании. Когда же образ «Я» достаточно стабилизировался, а оценка значимого человека или поступок самого ребенка ему противоречит, часто включаются механизмы психологической защиты.

Помимо реального «Я», «Я-концепция» включает в себя «Я»-идеальное. При высоком уровне притязаний и недостаточном осознании своих возможностей идеальное «Я» может слишком сильно отличаться от реального. Тогда переживаемый подростком разрыв между идеальным образом и действительным своим положением приводит к неуверенности в себе, что внешне может выражаться в обидчивости, упрямстве, агрессивности. Когда идеальный образ представляется достижимым, он побуждает к самовоспитанию. Подростки не только мечтают о том, какими они будут в ближайшем будущем, но и стремятся развить в себе желательные качества.

Основные психологические новообразования подросткового возраста.

В подростковом возрасте продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление. Приобретенные в младшем школьном возрасте операции становятся формально-логическими операциями. Подросток, абстрагируясь от конкретного, наглядного материала, рассуждает в чисто словесном плане. На основе общих посылок он строит гипотезы и проверяет их, т.е. рассуждает гипотетико-дедуктивно. Подросток умеет оперировать гипотезами, решая интеллектуальные задачи. Кроме того, он способен на системный поиск решений. Сталкиваясь с новой

задачей, он старается отыскать разные возможные подходы к ее решению, проверяя логическую эффективность каждого из них. Им находятcя способы применения абстрактных правил для решения целого класса задач. Эти умения развиваются в процессе школьного обучения, при овладении знаковыми системами, принятыми в математике, физике и химии.

При одиннадцатилетнем обучении скачок в овладении этими умственными операциями наблюдается при переходе из VIII в IX класс. Устойчиво проявляется рефлексивный характер мышления: дети анализируют операции, которые они производят, способы решения задач. Потребности, чувства, переполняющие подростка, выплескиваются в воображаемой ситуации.

Подростковый возраст — трудный период полового созревания и психологического взросления ребенка. В самосознании происходят значительные изменения: появляется чувство взрослости — ощущение себя взрослым человеком, центральное новообразование младшего подросткового возраста. Возникает страстное желание если не быть, то хотя бы казаться и считаться взрослым. Отстаивая свои новые права, подросток ограждает многие сферы своей жизни от контроля родителей и часто идет на конфликты с ними. Кроме стремления к эмансипации, подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками. Ведущей деятельностью в этот период становится интимно-личностное общение. Появляются подростковая дружба и объединение в неформальные группы. Возникают и яркие, но обычно сменяющие друг друга увлечения.

По выражению Л.С. Выготского, «в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного». Личностная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки: подростки стремятся во всем походить на сверстников и пытаются выделиться в

группе, хотят заслужить уважение и бравируют недостатками, требуют верности и меняют друзей. Благодаря интенсивному интеллектуальному развитию появляется склонность к самоанализу; впервые становится возможным самовоспитание. У подростка складываются разнообразные образы «Я», первоначально изменчивые, подверженные внешним влияниям. К концу периода они интегрируются в единое целое, образуя на границе ранней юности «Я-концепцию», которую можно считать центральным новообразованием всего периода.

### **5. Специфика общения подростка с родителями и учителями.**

Еще одна значимая сфера отношений подростков — отношения со взрослыми, прежде всего, с родителями. Влияние родителей уже ограничено — им не охватываются все сферы жизни ребенка, как это было в младшем школьном возрасте, но его значение трудно переоценить. Мнение сверстников обычно наиболее важно в вопросах дружеских отношений с мальчиками и девочками, в вопросах, связанных с развлечениями, молодежной модой, современной музыкой и т.п. Но ценностные ориентации подростка, понимание им социальных проблем, нравственные оценки событий и поступков зависят в первую очередь от позиции родителей.

В то же время для подростков характерно стремление к эмансипации от близких взрослых. Нуждаясь в родителях, в их любви и заботе, в их мнении, они испытывают сильное желание быть самостоятельными, равными с ними в правах. То, как сложатся отношения в этот трудный для обеих сторон период, зависит, главным образом, от стиля воспитания, сложившегося в семье, и возможностей родителей перестроиться — принять чувство взрослости своего ребенка.

Основные сложности в общении," конфликты возникают из-за родительского контроля за поведением,

учебой подростка, его выбором друзей и т.д. Контроль может быть принципиально различным. Крайние, самые неблагоприятные для развития ребенка случаи — жесткий, тотальный контроль при авторитарном воспитании и почти полное отсутствие контроля, когда подросток оказывается предоставленным самому себе, безнадзорным. Существует много промежуточных вариантов: родители регулярно указывают детям, что им делать; ребенок может высказать свое мнение, но родители, принимая решение, к его голосу не прислушиваются; ребенок может принимать отдельные решения сам, но должен получить одобрение родителей, родители и ребенок имеют почти равные права, принимая решение; решения часто принимает сам ребенок; ребенок сам решает, подчиняться ему родительским решениям или нет.

Помимо контроля, в семейных отношениях важны ожидания родителей, забота о ребенке, последовательность или непоследовательность требований, ему предъявляемых, и, конечно, эмоциональная основа этих отношений — любовь, принятие ребенка или его непринятие. Остановимся на наиболее распространенных стилях семейного воспитания, определяющего особенности отношений подростка с родителями и его личностное развитие. **Демократичные** родители ценят в поведении подростка и самостоятельность, и дисциплинированность. **Авторитарные** родители требуют от подростка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Они жестко сочетают безразличного родительского отношения с отсутствием контроля — **гипоопека** — тоже неблагоприятный вариант семейных отношений. Подросткам позволяется делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется. Такая вседозволенность как бы снимает с родителей ответственность за последствия поступков детей.

## **6. Возрастные особенности познавательной деятельности старшего школьника.**

Старший школьный возраст ранняя юность (от 15 до 17 лет). Подросток стремительно вышел за рамки школьных интересов и, почувствовав себя взрослым, разными способами пытался приобщиться к жизни старших. Но, приобретя гораздо большую, чем раньше, самостоятельность, он остался школьником, все еще зависящим от родителей. Остался он и на уровне своей подростковой субкультуры. Фактически подростковый возраст — затянувшееся детство, из которого ребенок с большими трудностями «вырастает». Новый возрастной этап — раннюю юность — считают третьим миром, существующим между детством и взрослостью. В это время ребенок оказывается на пороге реальной взрослой жизни.

Переходный период.

15 (или 14-16) лет — переходный период между подростковым и юношеским возрастом. Это время приходится на 9 класс, если иметь в виду 11-летнюю общеобразовательную школу. В 9 классе решается вопрос о дальнейшей жизни: что делать — продолжить обучение в школе, пойти в училище или работать? По существу, от старшего подростка общество требует профессионального самоопределения, хотя и первоначального. При этом он должен разобраться в собственных способностях и склонностях, иметь представление о будущей профессии и о конкретных способах достижения профессионального мастерства в избранной области. Это сама по себе крайне сложная задача.

В 9 классе возрастает тревожность, связанная с самооценкой. Дети чаще воспринимают относительно нейтральные ситуации как содержащие угрозу их представлениям о себе и из-за этого переживают страх, сильное волнение.

Но не у всех детей этот период оказывается напряженным. Наоборот, некоторые старшеклассники плавно и постепенно продвигаются к переломному моменту в своей жизни, а затем относительно легко включаются в новую систему отношений. Им не свойственны романтические порывы, обычно ассоциирующиеся с юностью, их радует спокойный, упорядоченный уклад жизни. Они больше интересуются общепринятыми ценностями, в большей степени ориентируются на оценку окружающих, опираются на авторитет. У них, как правило, хорошие отношения с родителями, а учителям они практически не доставляют хлопот. Тем не менее, при таком благополучном протекании ранней юности существуют и некоторые минусы в личностном развитии. Дети менее самостоятельны, более пассивны, иногда более поверхностны в своих привязанностях и увлечениях.

Часто они отвергают ценности родителей, но вместо этого не в состоянии предложить ничего своего. Влившись во взрослую жизнь, они продолжают метаться и долго остаются неприкаянными. Динамика развития в ранней юности зависит от ряда условий. Прежде всего, это особенности общения со значимыми людьми, существенно влияющие на процесс самоопределения. Старшеклассник относится к близкому взрослому как к идеалу. В разных людях он ценит разные их качества, они выступают для него как эталоны в разных сферах — в области человеческих отношений, моральных норм, в разных видах деятельности. К ним он как бы примеривает свое идеальное «Я» — каким он хочет стать и будет во взрослой жизни

Юность считается привилегированным возрастом дружбы, но сами старшеклассники считают настоящую дружбу редкой. Эмоциональная напряженность дружбы снижается при появлении любви.

### **Развитие личности в старшем школьном возрасте.**

Для ранней юности характерна устремленность в будущее. Самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится центральным новообразованием ранней юности. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем. Самоопределение связано с новым восприятием времени — соотнесением прошлого и будущего, восприятием настоящего с точки зрения будущего. В детстве время осознанно не воспринималось и не переживалось, теперь осознается временная перспектива: «Я» охватывает принадлежащее ему прошлое и устремляется в будущее. Но восприятие времени противоречиво. Чувство необратимости времени часто сочетается с представлениями о том, что время остановилось.

В 11, выпускном классе ситуация становится более напряженной. Жизненный выбор, который в прошлом году был достаточно абстрактным, становится реальностью. Интенсивно развивается саморегуляция, повышается контроль за своим поведением, проявлением эмоций. Настроение в ранней юности становится более устойчивым и осознанным.

Еще один момент, связанный с самоопределением, — изменение учебной мотивации. Старшеклассники, ведущую деятельность которых обычно называют учебно-профессиональной, начинают рассматривать учебу как необходимую базу, предпосылку будущей профессиональной деятельности. Их интересуют, главным образом, те предметы, которые им будут нужны в дальнейшем, их снова начинает волновать успеваемость (если они решили продолжить образование). Отсюда и недостаточное внимание к «ненужным» учебным дисциплинам, часто гуманитарным, и отказ от того подчеркнуто пренебрежительного отношения к отметкам, которое было принято среди подростков.

Старшеклассник прощается с детством, со старой, привычной жизнью. Оказавшись на пороге истинной взрослости, он весь устремлен в будущее, которое притягивает и тревожит его. Без достаточной уверенности в себе, принятия себя он не сможет сделать нужный шаг, определить свой дальнейший путь. Поэтому самооценка в ранней юности выше, чем в подростковом возрасте. Вообще юность — период стабилизации личности. В это время складывается система устойчивых взглядов на мир и свое место в нем — мировоззрение. Известны связанные с этим юношеский максимализм в оценках, страстность в отстаивании своей точки зрения. Центральным же новообразованием периода становится самоопределение, профессиональное и личностное. Старшеклассник решает, кем быть и каким быть в своей будущей жизни.

#### **7. Характеристика ведущего вида деятельности старшего школьника.**

В психологических периодизациях Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева ведущей деятельностью в юности признается учебно-профессиональная деятельность. Несмотря на то, что во многих случаях юноша продолжает оставаться школьником, учебная деятельность в старших классах должна приобрести новую направленность и новое содержание, ориентированное на будущее. Речь может идти об избирательном отношении к некоторым учебным предметам, связанным с планируемой профессиональной деятельностью и необходимым для поступления в вуз (например, химия и биология для будущих медиков), о посещении подготовительных курсов, о включении в реальную трудовую деятельность в пробных формах (помощь воспитательнице в детском саду, автомеханику во время ремонтных работ автомобиля и т.п.). В других случаях юноши и девушки еще более приближаются к производственной сфере: продолжают образование в ПТУ, техникумах, колледжах, технических лицеях или начинают

собственную трудовую жизнь, совмещая работу с учением в вечерних школах.

По мнению Д.И. Фельдштейна, в юношеском возрасте характер развития определяют труд и учение как основные виды деятельности.

Другие психологи говорят о профессиональном самоопределении как ведущей деятельности в ранней юности. И.В. Дубровина уточняет, что к моменту окончания школы о самом самоопределении говорить рано, ибо это только намерения, планы на будущее, не реализованные еще в действительности. В старших классах формируется психологическая готовность к самоопределению. Готовность к самоопределению означает не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности, т.е. сформированность психологических образований механизмов, обеспечивающих возможность роста личности сейчас и в будущем.

Большинство исследователей рассматривают профессиональное самоопределение как процесс, развернутый во времени. Профессиональное самоопределение — это многомерный и многоступенчатый процесс, в котором происходит выделение задач общества и формирование индивидуального стиля жизни, частью которой является профессиональная деятельность. В процессе профессионального самоопределения устанавливается баланс личных предпочтений и склонностей и существующей системы разделения труда.

В раннем юношеском возрасте профессиональное самоопределение составляет важный момент личностного самоопределения, но не исчерпывает его. Видение себя будущим профессионалом является показателем связи молодого человека с обществом, вхождения в общество. Выбор профессии фактически означает проецирование в будущее определенной социальной позиции.

В современном понимании профессиональное самоопределение рассматривается не только как конкретный выбор профессии, но как непрерывный процесс поиска смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой профессиональной деятельности. При таком понимании профессиональное самоопределение — это процесс чередующихся выборов, каждый из которых рассматривается как важное жизненное событие, определяющее дальнейшие шаги на пути профессионального развития личности.

**Основные психологические новообразования старшего школьника.** Психологические новообразования, которые складываются на протяжении старшего школьного возраста, касаются, прежде всего, личности старшеклассника. К этим психологическим новообразованиям в старшем школьном возрасте относят: 1) становление самосознания; 2) профессиональное самоопределение; 3) формирование мировоззрения.

**Самосознание** – сложная психологическая структура, включающая в себя в качестве особых компонентов, как считает **В.С. Мерлин**, во-первых, сознание своей тождественности, во-вторых, сознание собственного «Я» как активного, деятельного начала, в-третьих, осознание своих психических свойств и качеств и, в-четвертых, определенную систему социально-нравственных самооценок. Все эти элементы связаны друг с другом функционально и генетически.

**Самоуважение.** Исключительно важная черта личности, во многом закладываемая в ранней юности, - самоуважение, т. е. обобщенная самооценка, степень принятия или непринятия себя как личности. Высокое самоуважение не синоним зазнайства или нескритичности. Оно означает, что человек не считает себя хуже или ниже других, что он положительно относится к себе. Низкое самоуважение, наоборот, означает постоянную неудовлетворенность, презрение к себе, неверие в собственные силы. Юноши

нередко склонны выдвигать завышенные, нереалистические притязания, **переоценивать свои способности**, положение, занимаемое ими в коллективе, и т. д.

**Профессиональное самоопределение.** В выпускном классе дети сосредотачиваются на профессиональном самоопределении

**Формирование мировоззрения.** Самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой мировоззрения. В подростковом возрасте ребенок открывает для себя свой внутренний мир. В это же время он достигает уровня формально-логического мышления. Интеллектуальное развитие, сопровождающееся накоплением и систематизацией знаний о мире, и интерес к личности, рефлексия, оказываются в ранней юности той основой, на которой строятся мировоззренческие взгляды. Картина мира при этом может быть материалистической или идеалистической, создаваться на базе религиозных представлений и т.д. Он ищет четких, определенных ответов и в своих взглядах категоричен, недостаточно гибок. Недаром говорят о юношеском максимализме.

**Профессиональное самоопределение старших школьников. Мотивы выбора профессии.** Формирование инициативной, творческой, профессионально мобильной, функционально грамотной личности начинается в школе.

Целью профессиональной ориентации в рамках общеобразовательной школы является формирование у учащихся способности выбирать сферу профессиональной деятельности, которая соответствовала бы личностным особенностям и запросам рынка труда. Если рассматривать профориентацию как систему взаимодействия личности и общества, в свою очередь, предполагается определенный характер этого взаимодействия.

Такая идея о равноправном взаимодействии личности и общественных структур в длительном процессе ее профессионального самоопределения предусматривает

определенные отношения, которые, с одной стороны, являются движущими силами этого процесса, а с другой – создают адекватное представление о тех, социально-экономических задачах, которые стоят перед обществом и которые потребуются решать в будущем.

Таким образом, личность, будучи объектом профориентационных взаимодействий является одновременно субъектом профессионального самоопределения. Для успешного вхождения человека в новый и неизвестный для него мир профессий и продвижения в нем к желаемой цели общество предоставляет ему ориентиры, отражающие как количественную, так и качественную потребность общества в кадрах, а также конкретные виды труда, профессии и возможности подготовки к ним. Способность к осознанному и уверенному выбору профессии тесно связана с формированием такого психологического качества, как образ "Я".

В ходе развития профессионального самоопределения личность школьника выступает в качестве субъекта будущей профессиональной деятельности.

Основой оценки готовности быть субъектом выбора является представление о трех компонентах "ОБРАЗА "Я":

когнитивном – "Я знаю"

эмоционально-оценочном – "Я отношусь"

поведенческом – "Я действую".

Таким образом, формирование профессионального самоопределения старших школьников в процессе профильного обучения будет результативным, если определены педагогические условия.

- моделирование формирования профессионального самоопределения
- организация урочной и внеурочной деятельности
- использование результатов исследования для корректирования
- формирования личного профессионального плана.

## Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.
4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.
5. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998
7. Возрастная и педагогическая психология: учебник для вузов, под редакцией Б.А.Сосновского.– Москва: Издательство Юрайт, 2021.– 359с.

## ТЕМА № 20. ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.

1. История становления педагогической психологии.
2. Задачи и проблемы педагогической психологии.
3. Предмет педагогической психологии.
4. Структура педагогической психологии.
5. Наблюдение как метод педагогической психологии.
7. Эксперимент как метод педагогической психологии.
8. Тестирование как метод педагогической психологии.

### 1. История становления педагогической психологии.

Начало развитию педагогической теории положил фундаментальный труд Я.А. Коменского "Великая дидактика", увидевший свет в 1657 г. Но лишь в конце XIX в. педагогическая психология начала оформляться как самостоятельная наука. Весь путь ее становления может быть представлен тремя длительными этапами.

**Первый этап** - с середины XVII в. (выхода в свет "Великой дидактики" Я.А. Коменского) до конца XIX в. - может быть назван общедидактическим с "ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику" по выражению И. Песталоцци. Крупнейшие представители педагогической науки этого периода - Я. А. Коменский (1592-1670), И. Песталоцци (1746-1827), Ж.-Ж Руссо (1712-1778), И. Герbart (1776-1841), А. Дистервег (1790-1866), К. Д. Ушин-ский (1824-1870) - уже рассматривали те проблемы, которые и сейчас входят в область интересов педагогической психологии: связь развития с обучением и воспитанием, творческую активность ученика, способности ребенка и их развитие, роль личности учителя, психологические особенности организации обучения и др. Это период первых попыток научного осмысления данного процесса, и собственно психологические аспекты перечисленных

проблем были раскрыты этими исследователями далеко не полностью.

**Второй этап** развития педагогической психологии имеет хронологические границы с конца XIX в. (выхода в свет труда П.Ф. Каптерева "Педагогическая психология") до середины XX в. Начинает оформляться как самостоятельная отрасль, опираясь на достижения педагогической мысли предшествующих столетий и результаты психологических и психофизических экспериментальных исследований. Педагогическая психология развивалась и оформлялась одновременно с интенсивным развитием экспериментальной психологии и разработкой конкретных педагогических систем.

В это время появляется много работ, посвященных собственно психологическим проблемам учения и обучения: особенностям запоминания, развития речи, интеллекта, особенностям выработки навыков (А.П. Нечаев, А. Бинэ и Б. Анри, Г. Эббингауз, Ж. Пиаже, Дж. Дьюи, С. Френэ и др.). Важным явлением на данном этапе стало формирование особого психолого-педагогического направления - **педологии**. В этой науке комплексно, на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития.

**Третий этап** развития педагогической психологии (с середины XX в.) выделяется на основании создания ряда собственно психологических теорий обучения. Так, в 1954 г. Б. Скиннер наряду с Дж. Уотсоном выдвинули идею программированного обучения, а в 1960-е гг. Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем начала разрабатываться целостная система проблемного обучения, опирающаяся, с одной стороны, на точку зрения Дж. Дьюи о том, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой - на положения С.Л. Рубинштейна и других о

проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения мысли в проблемной ситуации.

## **2. Задачи и проблемы педагогической психологии.**

Основное содержание педагогической психологии составляют психологические закономерности процессов обучения и воспитания. Воспитание традиционно понимается как процесс организованного и целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка. Обучение — это процесс, основная цель которого - развитие способностей ребенка. Воспитание и обучение составляют основные стороны педагогической деятельности.

В педагогической психологии эти процессы рассматриваются отдельно, хотя такое деление весьма условно. Тем не менее воспитание и обучение имеют различные цели, содержание, методы и ведущие типы реализующей их активности. Воспитание имеет дело с чувствами, межличностными отношениями, передачей социальных ценностей и установок, норм и правил поведения. Воспитание основывается на понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры.

Обучение же имеет дело с познавательными процессами ребенка, использует разнообразные приемы передачи знаний, умений и навыков. Основано обучение на восприятии и понимании человеком предметного мира.

Основные проблемы педагогической психологии

**1. Проблема сенситивного периода.** Она связана с выделением и максимально возможным использованием определенных возрастных периодов для развития тех или иных способностей или качества ребенка. В настоящее время неизвестны все сенситивные периоды развития интеллекта и личности, их начало, длительность и конец. Скорее всего, эти периоды индивидуальны и своеобразны. Возможно несколько сенситивных периодов, характерных для одних и тех же свойств в разные возрастные периоды. Пока однозначного решения этой проблемы не существует.

2. **Проблема связи сознательно организованного воздействия и естественного психического развития ребенка**, иными словами, проблема связи биологического созревания и обучения с развитием ребенка (помогает специально организованное обучение развитию ребенка или мешает ему).

3. **Проблема общего и возрастного сочетания обучения и воспитания**: какие приоритеты и в каком возрасте должны быть, как гармонично объединить процессы обучения и воспитания?

4. **Проблема осуществления системного характера развития ребенка и комплексного педагогического воздействия**: по каким законам должно протекать педагогическое воздействие и каковы его ключевые моменты?

5. **Проблема взаимосвязи созревания и обучения ребенка**, его задатков и способностей, генетической и средовой обусловленности, развития психологических характеристик и поведения ребенка.

6. **Проблема определения психологической готовности ребенка к сознательному обучению и воспитанию**, поиск валидных средств диагностики.

7. **Проблема педагогической запущенности**: как отличить безнадежно отставшего в развитии ребенка от педагогически запущенного; какие дефекты в развитии устранимы на определенном этапе, а какие - нет?

8. **Проблема обеспечения индивидуализации обучения**: каким образом можно создать условия для индивидуального обучения (темпы, ритм усвоения знаний с ориентировкой на индивидуальные особенности ребенка), когда учебный процесс в целом носит групповой характер.

### **3. Предмет педагогической психологии.**

Термином "**педагогическая психология**" обозначаются две разные науки. Одна из них — это базовая наука, которая является первой ветвью психологии. Она

изучает природу и закономерности процесса учения и воспитания. Под таким же термином - "педагогическая психология" развивается и прикладная наука, цель которой - использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики. За рубежом эту прикладную часть психологии часто называют школьной психологией.

Термин "педагогическая психология" был предложен П.Ф. Каптеревым в 1874 г. Первоначально он существовал наряду с другими терминами, принятыми для обозначения дисциплин, занимающих пограничное положение между педагогикой и психологией: "педология", "экспериментальная педагогика". Экспериментальная педагогика и педагогическая психология сначала трактовались как разные названия одной и той же области знания. На протяжении первой трети XX в. их значения были дифференцированы. Экспериментальная педагогика стала пониматься как область исследований, направленных на приложение данных экспериментальной психологии к педагогической реальности; педагогическая психология - как область знания и психологическая основа теоретической и практической педагогики.

Педагогическая психология — это отрасль психологии, изучающая закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания. Она тесно связана с педагогикой, детской и дифференциальной психологией, психофизиологией. При рассмотрении педагогической психологии нужно разграничить понятия ее объекта и предмета. В общенаучной трактовке под объектом науки понимается та область действительности, на изучение которой направлена данная наука. Часто объект изучения фиксируется в самом названии науки.

Предмет науки — это та сторона или стороны объекта науки, которыми он в ней представлен. Если объект существует независимо от науки, то предмет формируется

вместе с ней и закрепляется в ее понятийной системе. Предмет не фиксирует всех сторон объекта, хотя может при этом включать то, что в объекте отсутствует. В определенном смысле развитие науки есть развитие ее предмета.

Каждый объект может изучаться множеством наук. Так, человек изучается физиологией, социологией, биологией, антропологией и т. д. Но каждая наука имеет в основе свой предмет, т. е. то, что именно она изучает в объекте. Например, В.А. Крутецкий считает, что педагогическая психология "изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах^ закономерности формирования у школьников творческого активного мышления^ изменения в психике, т. е. формирование психических новообразований".

Совершенно другой точки зрения придерживается В.В. Давыдов. Он предлагает считать педагогическую психологию частью возрастной психологии. Ученый аргументирует это тем, что специфика каждого возраста определяет характер проявления законов усвоения знаний учащимися, поэтому и преподавание той или иной дисциплины должно строиться по-разному. Более того, некоторые дисциплины в определенных возрастах вообще являются недоступными учащимся. Такая позиция В.В. Давыдова обусловлена акцентированием им роли развития, его влияния на ход обучения. Обучение рассматривается им как форма, а развитие - как содержание, которое в ней реализуется.

#### **4. Структура педагогической психологии.**

Структуру педагогической психологии составляют три раздела: психология обучения; психология воспитания; психология учителя.

Предмет психологии обучения - развитие познавательной деятельности в условиях систематического обучения. Таким образом, раскрывается психологическая сущность учебного процесса. Исследования в этой области

направлены на выявление: взаимосвязей внешних и внутренних факторов, обуславливающих различия познавательной деятельности в условиях различных дидактических систем; соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения; возможностей управления процессами учения и развития ребенка и др.

Исследования непосредственно самого процесса учения, выполненные с позиций принципов отечественной психологии, показали, что процесс усвоения — это выполнение человеком определенных действий или деятельности. Знания всегда усваиваются как элементы этих действий, а умения и навыки имеют место при доведении усваиваемых действий до определенных показателей по некоторым из их характеристик.

Учение — это система специальных действий, необходимых учащимся для прохождения основных этапов процесса усвоения. Действия, составляющие деятельность учения, усваиваются по тем же законам, что и любые другие.

В 70-е гг. XX в. в педагогической психологии все чаще стали использовать другой путь: изучение закономерностей становления знаний и познавательной деятельности в целом в условиях специально организованного обучения. Исследования показали, что управление процессом учения существенно меняет ход усвоения знаний и умений. Проведенные исследования имеют важное значение для нахождения наиболее оптимальных путей обучения и выявления условий для эффективного умственного развития учащихся.

В отечественной педагогической психологии созданы такие теории учения, как ассоциативно-рефлекторная теория, теория поэтапного формирования умственных действий и др. Среди западных теорий учения наибольшее распространение получила бихевиористская теория.

Предмет психологии воспитания - развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности

ребенка, детского коллектива. Психология воспитания изучает закономерности процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения, убеждений и т. п. в условиях учебной и воспитательной деятельности в школе.

Исследования в этой области направлены на изучение: содержания мотивационной сферы личности учащегося, ее направленности, ценностных ориентаций, нравственных установок; различий в самосознании учащихся, воспитывающихся в разных условиях; структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности; условий и последствий психической депривации и др.

Предмет психологии учителя - психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности. Важнейшими задачами этого раздела педагогической психологии являются: определение творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов; изучение эмоциональной устойчивости учителя; выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения учителя и учащегося и ряд других.

## **5. Наблюдение как метод педагогической психологии.**

**Наблюдение** - основной, наиболее распространенный в педагогической психологии (и в педагогической практике в целом) эмпирический метод изучения человека. Под **наблюдением** понимается целенаправленное, организованное и определенным образом фиксируемое восприятие исследуемого объекта. Результаты фиксации данных наблюдения называются описанием поведения объекта.

**Педагогическое наблюдение.** Этот метод применяется в процессе практически любого педагогического исследования, что вполне естественно. Изучение педагогических явлений требует от исследователя их непосредственного

наблюдения, накопления и фиксации фактического материала, относящегося к педагогической работе.

Наблюдение может проводиться непосредственно или же с использованием технических средств и способов регистрации данных (фото-, аудио- и видеоаппаратура, карты наблюдения и пр.). Однако с помощью наблюдения можно обнаружить лишь явления, встречающиеся в обычных, "нормальных" условиях, а для познания существенных свойств объекта необходимо создание специальных условий, отличных от "нормальных". Главными особенностями метода наблюдения являются: непосредственная связь наблюдателя и наблюдаемого объекта; пристрастность (эмоциональная окрашенность) наблюдения; сложность (порой - невозможность) повторного наблюдения.

В зависимости от позиции наблюдателя выделяются открытое и скрытое наблюдение. Первое означает, что испытуемым известен факт их научной подконтрольности, а деятельность исследователя воспринимается визуально. Скрытое наблюдение предполагает факт скрытого прослеживания действий испытуемого.

Выделяются далее сплошное и выборочное наблюдение. Первым охватываются процессы в целостном виде: от их начала до конца, до завершения. Второе представляет собой пунктирное, выборочное фиксирование тех или иных изучаемых явлений, процессов.

Специфические требования к процедуре получения и трактовки информации в наблюдении.

1. Наблюдению доступны только внешние факты, имеющие речевые и двигательные проявления. Наблюдать можно не интеллект, а то, как человек решает задачи; не общительность, а характер взаимодействия с другими людьми и т. д.

2. Необходимо, чтобы наблюдаемое явление, поведение определялось операционально, в терминах реального поведения, т. е. регистрируемые характеристики должны

быть как можно более описательными и как можно менее объяснительными.

3. Для наблюдения должны быть выделены наиболее важные моменты поведения (критические случаи).

4. Наблюдатель должен иметь возможность фиксировать поведение оцениваемого лица длительный промежуток времени, во многих ролях и критических ситуациях.

5. Надежность наблюдения повышается в случае совпадения показаний нескольких наблюдателей.

6. Рольевые отношения между наблюдателем и наблюдаемыми должны быть устранены. Например, поведение ученика будет различным в присутствии родителей, учителя и сверстников. Поэтому и внешние оценки, даваемые одному и тому же лицу по одному и тому же набору качеств людьми, занимающими разное положение по отношению к нему, могут оказаться разными.

7. Оценки в наблюдении не должны быть подвержены субъективным влияниям (симпатиям и антипатиям, переносам отношения с родителей на ученика, с успеваемости ученика на его поведение, и т. п.).

## **7. Эксперимент как метод педагогической психологии.**

Эксперимент - один из основных (наряду с наблюдением) методов научного познания вообще, психологического исследования в частности. Отличается от наблюдения активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование одной или несколькими переменными (факторами) и регистрацию сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта. Правильно поставленный эксперимент позволяет проверять гипотезы в причинно-следственных казуальных отношениях, не ограничиваясь констатацией связи (корреляции) между переменными.

Различают традиционные и факторные планы проведения эксперимента.

Особую категорию методов психологического исследования и воздействия образуют формирующие, или обучающие, эксперименты. Они позволяют направленно формировать особенности таких психических процессов, как восприятие, внимание, память, мышление. Процедура эксперимента состоит в направленном создании или подборе таких условий, которые обеспечивают надежное выделение изучаемого фактора, и в регистрации изменений, связанных с его воздействием.

Чаще всего в психолого-педагогических экспериментах имеют дело с 2 группами: экспериментальной, в которую включается изучаемый фактор, и контрольной, в которой он отсутствует. Экспериментатор по своему усмотрению может видоизменять условия проведения опыта и наблюдать последствия такого изменения. Это, в частности, дает возможность находить наиболее рациональные приемы в учебно-воспитательной работе с учащимися. Например, меняя условия заучивания того или иного учебного материала, можно установить, при каких условиях запоминание будет наиболее быстрым, прочным и точным. Проводя исследования при одинаковых условиях с разными испытуемыми, экспериментатор может установить возрастные и индивидуальные особенности протекания психических процессов у каждого из них.

Психолого-педагогические эксперименты различаются: по форме проведения; количеству переменных; целям; характеру организации исследования.

По форме проведения выделяют два основных вида эксперимента - лабораторный и естественный.

Лабораторный эксперимент проводится в специально организованных, искусственных, условиях, призванных обеспечить чистоту результатов. Его применяют в тех

случаях, когда необходимо получить точные и надежные показатели при строго определенных условиях.

Естественный эксперимент. Указанные недостатки лабораторного эксперимента в некоторой мере устраняются при организации естественного эксперимента. Впервые этот метод был предложен в 1910 г. А.Ф. Лазурским на 1-м Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике. Естественный эксперимент проводится в обычных условиях в рамках привычной для испытуемых деятельности, например учебных занятий или игры.

Формирующий эксперимент - применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменений психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого. Синонимы формирующего эксперимента: преобразующий, созидательный, воспитывающий, обучающий, метод активного формирования психики.

Цель констатирующего эксперимента - измерение наличного уровня развития (уровня развития абстрактного мышления, морально-волевых качеств личности и т. п.).

## **8. Тестирование как метод педагогической психологии.**

Метод тестирования. В связи со спецификой предмета педагогической психологии одни из названных выше методов используются в ней в большей степени, другие - в меньшей. Однако все большее распространение в педагогической психологии получает метод тестирования.

Тест (англ. test - проба, испытание, проверка) - в психологии - фиксированное во времени испытание, предназначенное для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий. Тест - основной инструмент психодиагностического обследования, с помощью которого осуществляется психологический диагноз.

От других способов обследования тестирование отличается:

- точностью;
- простотой;
- доступностью;

- возможностью автоматизации. Тестирование предполагает, что обследуемый выполняет определенную деятельность: это может быть решение задач, рисование, рассказ по картинке и прочее - в зависимости от используемой методики; происходит определенное испытание, на основании результатов коего психолог делает выводы о наличии, особенностях и уровне развития тех или иных свойств. Отдельные тесты - это стандартные наборы заданий и материала, с коим работает испытуемый; стандартна и процедура предъявления заданий, хотя в некоторых случаях предусматриваются определенные степени свободы для психолога - право задать дополнительный вопрос, построить беседу в связи с материалом и пр. Процедура оценки результатов тоже стандартна.

Такая стандартизация позволяет сопоставлять результаты различных испытуемых.

Процесс тестирования можно разделить на три этапа: 1) выбор теста - определяется целью тестирования и степенью достоверности и надежности теста;

2) его проведение - определяется инструкцией к тесту;

3) интерпретация результатов - определяется системой теоретических допущений относительно предмета тестирования.

Чисто педагогическим аспектом тестирования является использование тестов успеваемости. Широко применяются тесты умений, таких как чтение, письмо, простейшие арифметические операции, а также различные тесты для диагностики уровня обученности - выявления степени усвоения знаний, умений по всем учебным предметам. Обычно тестирование как метод психолого-педагогического

исследования сливается с практическим тестированием текущей успеваемости, выявления уровня обученности, контролем качества усвоения учебного материала.

А.К. Ерофеев, анализируя основные требования к тестированию, выделяет следующие основные группы знаний, которыми должен обладать тестолог:

- основные принципы нормативно-ориентированного тестирования;

- типы тестов и сферы их применения;

- основы психометрии (т. е. в каких единицах измеряются в системе психологические качества);

- критерии качества теста (методы определения валидности и надежности теста);

- этические нормы психологического тестирования. Все сказанное выше означает, что использование тестирования в педагогической психологии требует специальной подготовки, высокой квалификации и ответственности.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.

2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.

3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.

4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.

5. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

7. Возрастная и педагогическая психология: учебник для вузов, под редакцией Б.А.Сосновского.– Москва: Издательство Юрайт, 2021.– 359с.

## **ТЕМА № 21. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ.**

1. Основы психологии воспитания.
2. Средства и методы воспитания.
3. Виды средств воспитания.
4. Психологические механизмы воспитания.
5. Условия воспитания.
6. Самовоспитание.

### **1. Основы психологии воспитания.**

**Воспитание** – это процесс организованного и целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка.

Воспитание – одна из сторон научения, еще один аспект социализации ребенка.

Воспитание и обучение можно рассматривать как социальный заказ общества, поскольку именно результат этого процесса – человек, адаптированный (неадаптированный в случае неуспешного воспитания) к жизни в обществе.

Главной целью воспитания является формирование и развитие ребенка как личности, которая обладает полезными качествами, необходимыми ей для жизни в обществе. Цель и задачи воспитания не могут устанавливаться раз и навсегда в любом обществе. Изменение общественного устройства и социальных отношений ведет к изменению и целей воспитания. Специальные цели воспитания, соответствующие современным тенденциям общественного прогресса, заключаются в том, чтобы вырастить школьников инициативными, предприимчивыми людьми, которые честолюбиво стремятся к достижению успехов.

Исходя из высшего гуманистического смысла, который человечество выработало в ходе своего развития и который

оно пытается осознавать и прививать новым поколениям, основные задачи воспитания –

- полноценное развитие личности человека
- усвоение им непреходящих ценностей:
  - духовности (приоритета высоких нравственных идеалов над сиюминутными потребностями и влечениями),
  - свободы (стремления человека к внешней и внутренней независимости и признание того права за другой личностью),
  - ответственности (обратной стороны свободы как осознания последствий своих действий и готовности отвечать за них).

В ходе воспитания у человека должно быть сформировано несколько аспектов его личности: саморегуляция, самосознание, ответственность, активность и творчество. Воспитание (в широком социальном смысле), включая в него воздействие на личность общества в целом (т.е. отождествляя воспитание с социализацией), рассматривается как социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека; воспитание (в узком смысле) - как целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей систему качеств личности, взглядов и убеждений.

Результаты и эффективность воспитания в условиях социального обновления общества определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько успешностью подготовки молодых членов общества к сознательной активности и творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений.

## **2. Средства и методы воспитания.**

В широком смысле слова под средствами воспитания понимают способы организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых одни люди (воспитатели)

воздействуют на других людей (воспитанников) с целью выработать у них определенные психологические качества и формы поведения. Под психологическими средствами воздействия на личность (в узком смысле слова) мы понимаем действия, предпринимаемые воспитателем, направленные на изменение личности воспитуемого.

К ним относят всевозможные виды научения (которые связаны с формированием поступков человека), убеждение, внушение, изменение социальных установок, преобразование когнитивной сферы, а также психотерапию, социально-психологический тренинг и другие виды психологической коррекции.

Средствами воспитания, например, могут быть личный пример воспитателя, образцы поведения, демонстрируемые окружающими людьми.

### **3. Виды средств воспитания.**

#### **1. По характеру воздействия на человека** делятся на

**Прямые** - непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, которое осуществляется в прямом общении друг с другом.

**Косвенные** - содержат воздействия, которые реализуются с помощью каких-либо средств, без личных контактов друг с другом воспитателя и воспитанника (например, чтение книг, просмотр кинофильмов, телевизионных и видеофильмов, ссылка на мнение авторитетного человека).

#### **2. По включенности сознания воспитателя и воспитуемого** в процесс воспитания его средства делятся на

**Осознанные** - воспитатель сознательно ставит перед собой определенную цель, а воспитуемый знает о ней и принимает ее.

**Неосознанные** - воспитуемый принимает воспитательное воздействие без сознательного контроля со своей стороны, а воспитатель также не производит преднамеренного воздействия на воспитуемого.

**3. По характеру того, на что в самом объекте воспитания направлены воспитательные воздействия:**

эмоциональные,

когнитивные

поведенческие. На практике они чаще всего являются комплексными, т.е. включают разные стороны личности воспитуемого.

**С содержательной точки зрения** воспитание классифицируется по-разному. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, трудовое и физическое воспитание.

#### **4. Психологические механизмы воспитания**

Формирование мотивов поведения, установок, Я-концепции как установки человека на самого себя, мировоззрения. Так Л.И. Божович указывала, на то, что именно развитие мотивации является главным в становлении зрелой личности. Это происходит за счет становления мотивирующих, т. е. аффективно насыщенных целей и, главное, становления «внутреннего плана действий», позволяющего человеку так организовывать свою мотивационную сферу, чтобы обеспечить победу сознательно поставленным целям над мотивами, хотя и нежелательными человеку в данной ситуации, но непосредственно более сильными.

Формирование привычек. Сами качества личности и черты характера рассматриваются как закрепившиеся привычные формы поведения. Ценность привычки в том, что при ее наличии многое выполняется автоматически, ребенку не надо задумываться, поступать так или иначе. Он поступает определенным образом в соответствии с тем, какая форма поведения для него характерна. Иначе он поступить не может в силу сложившегося стереотипа. Может быть такое положение, когда у школьника есть правильные представления, но отсутствует соответствующая привычка, поэтому детскую жизнь следует организовать как опыт, воспитывающий определенную группу привычек. Итак,

сущность воспитания заключается в формировании, с одной стороны, мотивов поведения, а с другой - доступных для ребенка определенного возраста способов и форм поведения.

Формирование мировоззрения - вся система потребностей и стремлений упорядочивается, интегрируется мировоззрением. Ведь мировоззрение обеспечивает не только личностное отношение индивида к действительности, но и способ его ориентации в действительности, идейно-эмоциональную, нравственную стабильность жизненной позиции, ее надежность и защищенность.

Влияние учителя на учеников целенаправленно и регулируемо осуществляется путем использования механизмов: убеждения, внушения, подражания.

Убеждения - теоретически обоснованные (логические) приемы, с помощью которых определенная информация, сообщаемая, органично вплетается в сферу интересов школьников. Цель убеждения состоит в том, чтобы подвести детей не только к пониманию некоторых положений, но и к внутреннему их принятию.

Внушение (суггестия) - происходит воздействие, прежде всего, на чувства, а через них - на разум и волю личности, вследствие чего восприятие информации из определенного источника достаточно некритическое. Внушаемость присуща школьникам любого возраста, но чем и младше ребенок, тем легче он подвергнется ей. Типичным примером внушения является обращение учителя к определенному авторитетному историческому источнику, юридическому документу, ссылке на популярное лицо и т.п., когда ученики воспринимают ту или иную информацию как вполне надежную. Поскольку транслятором этой информации является учитель, которому доверяют, эффект внушаемости все более возрастает.

Подражание - может происходить как невольно, так и произвольно. Понятие "подражание" тесно связано с другим социально-психологическим понятием - "мода", которая

проявляется во многих аспектах: вкусах, предпочтениях, увлечениях.

Каждый из названных способов по-разному влияет на достижение главной цели воспитания – создания условий для саморазвития личности. Человек и сам может оказывать на себя определенного рода воздействия. В данном случае говорят о самовоспитании.

### **5. Условия воспитания.**

При каких же условиях формирование личности будет наиболее успешным?

**Воздействие на эмоциональную сферу.** Это воздействие должно быть таким, чтобы оно затронуло всю личность, весь субъективный мир человека.

#### **Опора на существующие потребности.**

Мы прекрасно знаем, что в одних случаях чей-либо благородный поступок вызывает нужную эмоциональную реакцию и стремление совершить подобный поступок, а в других случаях он такой реакции не вызывает.

Это объясняется тем, что не только воздействия определяют реакцию. Отечественный физиолог А.А. Ухтомский говорил, что результаты воспитания зависят не только от станции отправления (воздействие воспитателя), но и от станции назначения, т.е. от той психологической почвы, на которую падают соответствующие воздействия. Какими бы хорошими они ни были, но, если станция отправления (воздействия) не будет соответствовать станции назначения (субъективный мир ребенка), эффект окажется незначительным. Искусство воспитания заключается в том, чтобы установить связь между тем, что мы хотим сформировать у школьника, и тем, что субъективно значимо для него. И если воспитателю удастся затронуть то, что является для воспитуемого важным и значимым, то он непременно вызовет нужную реакцию. В таком случае отношение к определенному факту перестает быть безразличным.

### **Активность и самостоятельность самих учащихся.**

Если они сами проанализировали факты, самостоятельно сделали выводы, а еще лучше, если в споре проявили собственное отношение и дали собственную оценку, то можно говорить о том, что были созданы благоприятные условия для формирования убеждений. Если же оценка фактов навязана учителем извне, то можно говорить только об усвоении знаний, но не о выработке убеждений.

**Принцип развития в деятельности.** Деятельность ребенка - необходимое условие формирования личности. При этом надо иметь в виду, что, для того чтобы сформировать нужные мотивы, деятельность должна быть соответствующим образом организована. В ней формируются не только мотивы, но и привычные способы поведения. Для того чтобы у детей формировалась коллективистическая направленность, недостаточно объединить их общей, даже и общественно значимой, деятельностью.

**Подкрепление.** Отсутствие подкрепления, поощрения или порицания мешает ребенку правильно ориентироваться в ситуации, приводит к угасанию мотива. Положительная оценка действий учащегося, разнообразные виды подкрепления, одобрение его поступков (словесное поощрение, благодарность, заметка в стенгазете и др.) вызывают положительные эмоции, чувство удовлетворения, побуждают поступать таким же образом в дальнейшем.

**Учёт временных психических состояний.** Состояние — это своеобразный внутренний психологический климат, с которым школьник вовлекается в работу, общается с друзьями, взрослыми. Воспитателю очень важно видеть состояние ученика, уметь правильно оценить и использовать его. Психическое состояние в значительной мере определяет восприятие педагогического воздействия. Например, учащийся по-разному реагирует на порицание, будучи возбужденным или спокойным. Существует правило,

согласно которому следует взыскивать, когда ребенок остынет от совершенного им проступка.

**Учёт возрастных особенностей.** Так, ребенку до 6 лет не все необходимо доказывать и даже наглядно показывать. Эту ступень можно назвать ступенью категорического требования. В младшем школьном возрасте, когда велика роль наглядного мышления, наглядной памяти, большое значение будет иметь пример окружающих людей, литературный образ. Это ступень наглядного образа. В более старшем возрасте, с развитием отвлеченного мышления, многое требуется доказывать. А часто получается, наоборот. Мы долго в чем-то убеждаем малыша, где следует просто потребовать, или категорически что-то запрещаем подростку, где надо обосновать это запрещение, заставить внутренне принять его.

Успешность применения любой меры воздействия в значительной степени зависит от того, становится ли требование воспитателя также и требованием ребенка к самому себе.

Существуют различные подходы к классификации **форм воспитательной работы**, например, по числу участвующих в ней лиц:

- индивидуальные - беседы, занятия воспитателя с одним воспитанником;
- микрогрупповые – минимальное число участников (монтаж, инсценирование);
- групповые - несколько участников (кружок, временная группа, класс) находятся в непосредственном контакте;
  - коллективные – целый коллектив класса, школы;
  - массовые - несколько классов, школа, район, вся страна проводят праздники, конференции, слеты, шествия и тому подобные мероприятия;
  - основному виду деятельности (познавательной, трудовой, общественно полезной, эстетической,

физкультурно-оздоровительной, ценностно-ориентационной).

В зависимости от метода воспитательного воздействия:

- словесные (собrania, сборы, линейки, лекции, конференции, встречи, устные газеты, радиожурналы);

- практические (походы, экскурсии, спартакиады, олимпиады, конкурсы, субботники, тимуровская работа и др.);

- наглядные (музеи, выставки, витрины, стенды, стенные газеты).

### **6. Самовоспитание.**

В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания. Сам ребенок активен уже с рождения, он рождается со способностью к развитию. Он не сосуд, куда «сливается» опыт человечества, он сам способен этот опыт приобретать и творить что-то новое. Поэтому основными душевными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

**Самовоспитание** – деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками самовоспитания

#### **Методы самовоспитания:**

Самопознание, включающее самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение.

Самообладание, опирающееся на самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение.

Самостимулирование, предполагающее самоутверждение, самоободрение, самоощереение, самонаказание, самоограничение.

Приемы самовоспитания:

Самообязательство (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества).

Самоотчет (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь).

Самоосмысление собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач).

Самоконтроль (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

В настоящее время в науке накоплен достаточный фактический материал, позволяющий проникнуть в суть процесса самовоспитания. Механизм самовоспитания имеет следующие особенности: воспитанник выбирает цели жизни, идеалы в соответствии с общественными критериями, готовит себя к жизни в обществе, совершенствуется в коллективной деятельности по улучшению окружающего мира. Между указанными факторами самовоспитания существуют сложные взаимосвязи и противоречия: цель жизни может быть одной, а увлеченность – в другой сфере, в результате чего между желанием совершенствовать себя и реальным самовоспитанием возникает несоответствие и т. д. и не всегда противоречия могут быть разрешены усилиями самого воспитанника.

В своей работе А.И. Кочетов определяет параметры самовоспитания:

а) направленность, т. е. мотивы работы над собой;

б) содержание (умственное, физическое, нравственное, трудовое, эстетическое, волевое, профессиональное, комплексное);

в) устойчивость (случайное, эпизодическое, постоянное).

г) эффективность в формировании личности (выполняет функции главные и вспомогательные). Главная воспитательная задача в руководстве самовоспитания заключается в том, что надо сформировать те положительные качества, от которых зависит разрешение указанных противоречий, и привести в действие такие факторы, как самосознание, увлеченность, направленность, умение управлять собой и т. д.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.

2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.

3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М., 2011. 320 с.

4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.

5. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

7. Возрастная и педагогическая психология: учебник для вузов, под редакцией Б.А.Сосновского.– Москва: Издательство Юрайт, 2021.– 359с.

## ТЕМА № 22. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ.

1. Факторы психологии обучения.
2. Общая характеристика процесса обучения.
3. Функции обучения.
4. Психическое развитие и обучение.

### **1. Факторы психологии обучения.**

Психология обучения — раздел педагогической психологии, посвященный изучению психической деятельности в условиях обучения. Процесс учения во всей его сложности, его возрастные и индивидуальные особенности, его специфика в зависимости от содержания изучаемой учащимися дисциплины составляют основной предмет исследований психологии обучения. В соответствии с этим психология обучения подразделяется на общую и специальную, посвященную психологии обучения отдельным учебным предметам: чтению и письму, орфографии и грамматике, математике, географии, физике.

В своей общей части психология обучения тесно соприкасается с дидактикой, а в специальных разделах — с частными методиками. Основная принципиальная линия психологии обучения состоит в том, что она направлена на раскрытие тех изменений, которые происходят в психической деятельности учащихся в процессе обучения: переход от незнания к знанию, последовательные этапы или ступени, через которые проходит учащийся, овладение знаниями, умениями, навыками, те способы или приемы, какими выполняются задания, те качественные сдвиги, которые происходят в умственных операциях или умственных действиях в ходе обучения.

Центральное место в проблематике психологии обучения занимает изучение процесса усвоения знаний. Процесс усвоения знаний изучается в тесной связи с

изучением применения знаний на практике, поскольку важнейшим условием подлинного усвоения является самостоятельное оперирование учащимися полученными знаниями. Применение знаний, являясь составной частью их усвоения, имеет в то же время и свои специфические особенности, поскольку учащемуся не только приходится использовать имеющиеся у них знания в пределах одного и того же учебного предмета, но и переносить приобретенные знания и умения в другие области науки и новые виды практической деятельности. Эти упражнения в переносе знаний, умений и навыков осуществляются школьниками в тех случаях, когда перед ними ставятся относительно новые задачи-проблемы, что играет существенную роль в умственном развитии учащегося. Соотношение процессов учения и развития составляет одну из важных теоретических проблем психологии обучения.

Обучение влияет на умственное развитие учащихся, может ускорить прохождение соответствующих этапов этого развития или даже видоизменить их последовательность. В то же время результат и процесс учебной деятельности, в свою очередь, зависят от уже достигнутого учащимся уровня развития и овладения им приемами умственной деятельности. Исследования показали, что при правильной организации обучения удается ускорить формирование ценных свойств психической деятельности, например, развить уже у младших школьников произвольные формы внимания и памяти, расширить осмысленное запоминание за счет механического, ослабить у них подражательность, развить элементы продуктивного (творческого) мышления, и так далее. Оказывается, возможным заметно расширить (как это обнаружено в ряде исследований) познавательные возможности детей. В частности, оказалось, что даже сравнительно сложный абстрактный материал успешно усваивается младшими школьниками, если он вводится при определенном построении программы и при

соответствующих методах обучения. Вместе с тем характер усвоения знаний, быстрота и легкость, с которой они усваиваются, широта их переноса на решение новых задач непосредственно определяются уровнем умственного развития учащихся, проявляющимся прежде всего в сформированных у них качествах ума — самостоятельности, критичности и других, то есть в определенных особенностях его личности.

Эффективность усвоения знаний зависит также от отношения учащегося к учебной деятельности, от его мотивации. Проблема мотивов учения является важнейшей составной частью психологии обучения. Ее изучение дает возможность вскрыть причины, способствующие усвоению одного учебного материала и противодействующие усвоению другого. К этой проблеме относится исследование роли оценки учителями (или контрольным устройством обучающей машины) школьных достижений учащегося. Оценка служит как бы «подкреплением» (положительным или отрицательным) учебной деятельности школьника. Наряду с этим «внешним» контролем большое значение имеет самоконтроль и самооценка, когда учащийся самостоятельно контролирует ход своей работы, сопоставляя получаемый результат с образцом и, если это необходимо, его корректируя.

При изучении индивидуально-психологических различий в процессе обучения учитываются как особенности мотивации, познавательных интересов, так и характерные для того или иного учащегося черты умственной деятельности. При этом анализируется общее умственное развитие школьника, непосредственно влияющее на его «обучаемость», а также его специальные способности (математические, литературные и др.). Психологические исследования намечают пути развития специальных способностей при условии сочетания их со всесторонним

развитием личности учащегося, создавая тем самым предпосылки для дифференцированного подхода в обучении.

Особый и очень важный раздел психологии обучения составляет разработка вопросов психологии учителя: характеристика склонностей к педагогической деятельности, взаимоотношения с учащимися, индивидуальный стиль работы педагога и другие проблемы.

Наиболее широко изучены в области психологии обучения интеллектуальные процессы. Выявление закономерностей усвоения знаний, умений и навыков и формирования у школьников умения учиться дает возможность вносить практические предложения, касающиеся усовершенствования школьных программ и методов обучения. Менее изучены те вопросы психологии обучения, которые являются пограничными с психологией восприятия: проблема стимуляции учебной деятельности, формирование научного мировоззрения, превращение знаний в убеждения и другие. Для дальнейшего развития психологии обучения необходимо широко разрабатывать вопросы всестороннего развития личности в процессе обучения, тем самым сблизив два раздела педагогической психологии. Существенное значение имеет также использование достижений других наук, прежде всего логики: это необходимо для анализа структуры операций, которые служат эталоном учебной деятельности. Задача внедрения достижений математики и кибернетики требует исследований по построению учебных алгоритмов, разработки диагностических методик (по определению степени овладения учащимся знаниями, умениями, навыками и по оценке достигнутого ими уровня умственного развития) на основе использования статистических методов. Необходимо также дальнейшее сближение работ по психологии обучения со специальными исследованиями в области программированного обучения. Реализация этого требования является одной из необходимых предпосылок

разработки путей повышения эффективности обучения в школе.

**Учение** — это деятельность ученика по:

- освоению, закреплению и применению знаний, умений и навыков;
- самостимулированию к поиску, решению учебных задач, самооценке учебных достижений;
- осознанию личностного смысла и социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений окружающей действительности.

**Цель обучения** усвоение учеником социального опыта, отраженного в содержании образования

**Содержание образования** научно обоснованная система знаний, умений, навыков, эмоционально-ценностных отношений к миру и опыта творческой деятельности. Принципы обучения исходные положения о способах достижения дидактических целей с учетом законов учебного процесса

**Методы обучения** упорядоченные способы совместной деятельности учителя и учащихся по достижению дидактических целей

**Формы организации обучения** — это способы организации обучения, которые осуществляются в определенном порядке и режиме

**Учебная деятельность** включает в себя:

- овладение системами знаний и оперирование ими;
- овладение системами обобщенных и более частных действий, приемов (способов) учебной работы, путями их переноса и нахождения — умениями и навыками;
- развитие мотивов учения, становление мотивации и смысла последнего;
- овладение способами управления своей учебной деятельностью и своими психическими процессами (волей, эмоциями и пр.).

## **2. Общая характеристика процесса обучения.**

Деятельность человека, направленная на приобретение знаний, умений и навыков, называется учением или учебной деятельностью. Эффективность этой деятельности может быть значительно повышена, если ею будет руководить преподаватель. В этом случае речь идет об обучении. Оно складывается из тесно связанных между собой преподавания (деятельности учителя) и учения (деятельности ученика).

В определении сущности обучения встречаются два разных подхода: одни считают, что обучение — это передача знаний, умений и навыков, другие сводят его к управлению учебной деятельностью учащихся. И та и другая точки зрения неверны. Знания — это результат усвоения индивидуального опыта. Они формируются в процессе осмысливания, соотнесения с имеющимся личным опытом, запоминания, т.е. в результате индивидуальной психической деятельности. Передать можно информацию, но знанием она станет только после соответствующей обработки ее сознанием. Можно помогать приобретать знания, организовывать и стимулировать эту деятельность, но нельзя в готовом виде передать другому имеющиеся у данного человека знания.

Говоря о передаче знаний (а это словосочетание встречается довольно часто), следует иметь в виду взаимодействие обучающего и учащегося, где обязательную и ведущую роль играет активность именно учащегося. То же самое можно сказать и о передаче умений и навыков. Не может учитель передать ученику никакого своего навыка. Он может организовать деятельность учащегося по формированию у него его собственного навыка, который будет обязательно в чем-то отличен от навыка учителя.

Таким образом, сущность обучения не в передаче знаний, умений и навыков, а скорее в организации и стимулировании деятельности по их приобретению.

Однако неверно было бы сводить обучение и только к управлению учением. В период бурного развития ки-

бернетики в нашей стране делались попытки объяснить и обосновать все стороны процесса обучения с помощью ее законов, т.е. рассматривать обучение как систему последовательных управляющих воздействий учителя (субъект управления) на учеников (объекты управления) при обеспечении постоянной обратной связи. В этом случае учитель, собственно говоря, и не нужен, он может быть заменен некоторым достаточно сложным устройством (например, компьютером). Однако практика показала недостаточность, упрощенность и механистичность такого подхода.

Несомненно, что часть функций учителя носит управляющий характер и может быть делегирована электронному устройству. Практика программированного обучения доказывает возможность этого. Но та же практика показала, что передать машине можно именно отдельные функции, но нельзя заменить учителя полностью. Роль учителя шире и глубже, она включает и побуждение учеников к работе, стимулирование учения и непосредственное воздействие личности преподавателя. Иначе говоря, обучение — это взаимодействие учителя и ученика не только на операционном, но и на личностном уровне, приводящее не только к усвоению индивидуального опыта, но и к развитию личности учащегося.

Обучение - целенаправленный, систематический процесс взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся (преподавание+учение), направленный на формирование у школьников системы знаний, умений, навыков и развитие их способностей.

### **3. Функции обучения.**

Обучение призвано выполнять три функции: образовательную, развивающую, воспитательную.

**Образовательная функция** состоит в овладении системой научных знаний, умений, навыков и их применение на практике. Научные знания включают в себя факты,

понятия закономерности, законы, теории, обобщенный образ явлений мира. Реализация образовательной функции должна обеспечивать полноту, системность, осознанность, прочность, обобщенность и действенность психологического знания.

**Развивающая функция** объективно обусловлена самой сущностью учебного процесса. Методически правильно организованное обучение уже развивает. Однако развивающий характер обучения усиливается при специальной направленности на развитие познавательных процессов, мыслительных операций, интеллектуальных умений, аффективной и волевой сферы.

**Воспитательная функция** осуществляется не столько содержанием и методами обучения, сколько характером общения, отношениями и формой взаимодействия, личного воздействия преподавателя

Вузовское обучение имеет особенности свойственные высшей школе. Эти особенности обусловлены спецификой конечного продукта в психологической подготовке студента как специалиста. В качестве **продукта обучения** рассматриваются:

- система научных действенных практико-ориентированных знаний и умений, обобщенных на основе синтеза психологического знания различных учебных дисциплин;

- система ключевых компетенций: ценностно-смысловые компетенции, как осознанное смысловое отношение к профессии психолога, ценностные ориентиры в сфере психологической деятельности, потребность в профессиональном самосовершенствовании; социокультурные компетенции, проявляющиеся в психологической и практической готовности определить свое место в окружающем мире, выполнении социальных ролей гражданина, семьянина, овладении культурно-нравственными и правовыми нормами; операционально-информационные компетенции,

определяющие успешность в проектной и организационной деятельности; коммуникативные компетенции, которые реализуются как умения самопрезентации (представления себя как психолога), владения способами взаимодействия с окружающими ,клиентами, учащимися, владения разными видами письменной и устной речи (беседа, монолог, , лекция), умения выстраивать ситуации общения, взаимопонимания, находить компромиссы, проявлять конформизм, толерантность.

Эффективность обучения определяется внутренними и внешними критериями. В качестве внутренних критериев используют успешность обучения и академическую успеваемость, а также качество знаний и степень наработанности умений и навыков, уровень развития обучающегося, уровень обученности и обучаемости.

Академическая успеваемость обучающегося определяется как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. Академическая успеваемость находит отражение в балльной оценке.

Успешность обучения — это также эффективность руководства учебным процессом, обеспечивающего высокие результаты при минимальных затратах.

Обучаемость — это приобретенная учащимся (под влиянием обучения и воспитания) внутренняя готовность к различным психологическим перестройкам и преобразованиям в соответствии с новыми программами и целями дальнейшего обучения. То есть общая способность к усвоению знаний. Важнейшим показателем обучаемости является то количество дозированной помощи, которая необходима учащемуся для достижения заданного результата.

Обученность — это тезаурус, или запас усвоенных понятий и способов деятельности. То есть система знаний, умений и навыков, соответствующая норме (заданному в образовательном стандарте ожидаемому результату).

Качество знаний оценивают по таким показателям, как их полнота, системность, глубина, действенность, прочность. Одним из основных показателей перспектив развития учащегося является способность ученика к самостоятельному решению учебных задач (близких по принципу решения в сотрудничестве и с помощью учителя).

В качестве **внешних критериев** эффективности процесса обучения принимают:

- степень адаптации выпускника к социальной жизни и профессиональной деятельности;
- темпы роста процесса самообразования как пролонгированный эффект обучения;
- уровень образованности или профессионального мастерства;
- готовность повысить образование.

#### **4. Психическое развитие и обучение.**

Психическое развитие – закономерное изменение психических явлений во времени, выражающееся в их количественных, качественных и структурных преобразованиях (А. В. Петровский).

Психическое развитие осуществляется одновременно по линиям:

- познавательной сферы (становление интеллекта, развитие механизмов познания);
- психологической структуры и содержания деятельности (становление целей, мотивов и развитие их соотношения, освоение способов и средств деятельности);
- личности (направленности, ценностных ориентаций, самосознания, самооценки, взаимодействия с социальной средой и т.д.).

Как подчеркивал С.Л.Рубинштейн, «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается, и обучается. Это значит, воспитание и обучение включаются в самый процесс развития ребенка, а не надстраиваются лишь над ним...». 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, деятельностям 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.

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, на сколько взрослые в работе с детьми разного возраста акцентируют внимание на формирование у них интереса к окружающей жизни, интереса и умения учиться, способности к самостоятельному добыванию знаний, потребности в активном отношении к той деятельности, в процессе которой они включаются.

Л.С. Выготский выделил 3 точки зрения на соотношение обучения и развития:

**1. Обучение — есть развитие.** (У. Джеймс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка). Ребенок развивается в меру того, как он обучается, поэтому развитие есть обучение, а обучение есть развитие. Каждый шаг обучения — шаг развития ученика. Любое обучение является развивающим. Э. Торндайк не видел разницы между обучением человека и обучением животного, отрицал роль сознания в обучении. Сторонники данного подхода — методисты и учителя, опирающиеся в работе преимущественно на практический опыт.

**2. Обучение — это только внешнее условие развития.** То есть, развитие идет впереди обучения (В.

Штерн, Ж. Пиаже). Это по Ж. Пиаже выражается в том, что мышление ребенка проходит через известные стадии, независимо от того, обучается он или не обучается. Относительность независимости этих процессов состоит в том, что для того, чтобы обучение стало возможным, развитие должно подготовить соответствующую основу. «Развитие создает возможности — обучение их реализует», — писал В. Штерн. Обучение в этом случае «идет в хвосте развития», надстраивается над созреванием.

По Ж. Пиаже знакомство ребенка с вещами происходит само собой, а обучение приспособляется к развитию, которое происходит спонтанно и самостоятельно. Признавая роль социальных воздействий в психическом развитии, Ж. Пиаже отмечает их незначительность. Выделяя факторы интеллектуального развития, он не включает в их число обучение. Обучение не может изменить содержания или последовательности развития. Оно способно лишь замедлить или ускорить его.

**Отрицается связь между обучением и развитием ребенка** (З. Фрейд, Л. Гезелл). Не анализировали влияние обучения на развитие или развития на обучение. Основной мотив, который двигает развитие от младенчества до старости, по З. Фрейду, — сексуальность. Данному подходу соответствует дидактический принцип доступности: ребенка нужно учить только тому, что он может понять, для чего у него созрели познавательные способности. Данный подход не признает развивающего обучения.

**3. Между обучением и развитием существует тесная связь** (К. Коффка). Развитие — двойной процесс: созревание и обучение. Следовательно, созревание и обучение взаимно влияют друг на друга. Обучение понимается как процесс возникновения новых структур и усовершенствования старых. Поэтому обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди него, вызывая в нем новообразования. В данной теории была сделана попытка преодолеть

крайности первых двух теорий путем их простого совмещения. В контексте данной теории развитие всегда более широкий процесс, чем обучение. Значит, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага. Обучение и развитие не совпадают и никогда не идут параллельно друг другу.

Отечественные ученые, вслед за Л. С. Выготским, придают решающее значение обучению и подчеркивают, что предметы и способы их употребления не могут быть открыты ребенком без участия взрослых. По Л. С. Выготскому, обучение идет впереди развития, вызывая в нем новообразования. Обучение, опережая развитие, стимулирует его и в то же время само опирается на актуальное развитие.

Однако обучение не должно отрываться от развития ребенка. Значительный отрыв, искусственное забегание вперед без учета возможностей ребенка ведет к натаскиванию, не дает развивающего эффекта. Значит, обучение должно соответствовать возможностям ребенка на определенном уровне его развития. Реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые возможности более высокого уровня.

Говоря о соотношении об обучения и развития, Л.С. Выготский выделил два уровня развития детей:

- уровень актуального развития (характеризует особенности психических функций ребенка, сложившиеся на сегодняшний день, и определяется уровнем сложности заданий, которые ребенок может выполнить самостоятельно)
- зона ближайшего развития (требует ориентировки на реализацию у ребенка возможностей завтрашнего дня и определяется уровнем сложности заданий, которые ребенок может выполнить при участии взрослого).

У детей с одинаковым актуальным уровнем развития могут быть разные потенциальные возможности. Один ребенок легко принимает помощь и затем решает самостоя-

тельно похожие задачи. Другому ребенку трудно выполнить задание даже с помощью взрослого. Поэтому, оценивая развитие конкретного ребенка, важно учитывать не только его актуальный уровень (результаты тестирования), но и «завтрашний день» — зону ближайшего развития.

Знание учителем связи преподавания любого школьного предмета с детским развитием позволяет опережать уровень сегодняшних возможностей ребенка, ставить и решать совместно с ним более сложные проблемы. До Л. С. Выготского большинство педагогов считали, что обучение должно приспособливаться к сегодняшнему уровню развития ребенка (дидактический принцип доступности). Применительно к школьному обучению данная идея реализуется в форме совместного с учителем выполнения учебных действий по специально разработанной методике. По ней предусмотрены познавательные учебные конфликты, приводящие к плодотворным дискуссиям, в которых участвует учитель, направляя учащихся наводящими вопросами («Все согласны?», «Почему ты читаешь, что он не прав?»). Учитель организует учебные действия учеников и руководит их мыслительной работой, а результат ученики получают самостоятельно

Таким образом, обучение и воспитание, разумно организованные и специально направленные на развитие детей, обеспечивают высокие показатели в формировании умственных способностей и нравственных качеств человеческой личности.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие.

М, 2011. 320 с.

4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.

5. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

7. Возрастная и педагогическая психология: учебник для вузов, под редакцией Б.А.Сосновского.– Москва: Издательство Юрайт, 2021.– 359с.

8. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М.: Издательство МГУ, 2012. - 292 с.

## **ТЕМА № 23. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ.**

1. Место педагога в современном обществе.
2. Общие и специальные способности педагога.
3. Индивидуальный стиль деятельности педагога.

### **1. Место педагога в современном обществе.**

Успехи в обучении и воспитании детей определяются множеством факторов, каждый из которых является достаточно весомым, и пренебрежение этими факторами неизбежно ведет к неудаче. Ряд таких факторов мы уже рассмотрели в третьей части учебника. Это—методика обучения и воспитания, возрастные особенности детей, наличный уровень их развития и другое. Кроме перечисленных, важным фактором детского развития является сам педагог, который берет на себя роль учителя и воспитателя. В этом разделе учебника мы обсудим то, что касается личности педагога, его профессиональной деятельности, требований, предъявляемых к нему, и путей профессионального самосовершенствования.

Профессиональный педагог—это единственный человек, который большую часть своего времени отводит на обучение и воспитание детей. Остальные взрослые люди, включая родителей ребенка, заняты своими профессиональными проблемами и домашними заботами и не могут много времени уделять детям. Если бы обучением и воспитанием детей не занимались педагоги, то через несколько поколений общество прекратило бы свое развитие. Новое поколение людей оказалось бы просто недостаточно подготовленным для того, чтобы поддерживать социальный, экономический и культурный прогресс. В современном цивилизованном обществе педагог является фигурой, которая требует особого внимания, и там, где его место занимают недостаточно профессионально подготовленные

люди, в первую очередь страдают дети, причем потери, которые здесь возникают, обычно невозможны. Это требует от общества создания таких условий, чтобы среди учителей и воспитателей оказывались люди, которые наиболее подготовлены интеллектуально и морально к работе с детьми, а это по плечу далеко не каждому человеку.

### **Психологические требования к личности педагога.**

К личности будущего педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. Среди них можно выделить главные, без удовлетворения которых невозможно стать высококвалифицированным учителем или воспитателем, и второстепенные, соответствие которым не обязательно для педагога, но делает его личностью, способной наилучшим образом обучить и воспитать другую личность. Как главные, так и второстепенные требования относятся к психологии деятельности и общения педагога, к его способностям, знаниям, умениям и навыкам, полезным для обучения и воспитания детей. И среди главных, и среди дополнительных психологических свойств, необходимых для квалифицированного педагога, есть устойчивые, постоянно присущие учителю и воспитателю всех эпох, времен и народов, и изменчивые, обусловленные особенностями данного этапа социально-экономического развития, на котором находится общество, где живет и работает педагог.

Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие гениальных знаний в той области, которой он обучает детей, широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Без любого из перечисленных факторов успешная педагогическая работа невозможна. Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой

педагога над собой. Не случайно учителей и воспитателей много, а одаренных и талантливых среди них, блестяще справляющихся со своими обязанностями, единицы. Таких людей в области педагогической профессии, наверное, меньше, чем во многих других сферах человеческой деятельности.

Дополнительными, но относительно стабильными требованиями, предъявляемыми к педагогу, являются общительность, артистичность, веселый нрав, хороший вкус и другие. Эти качества важны, но меньше, чем главные, перечисленные выше. Без каждого из таких качеств в отдельности учитель или воспитатель вполне могут обойтись. Можно представить, например, не очень общительного математика, знания и преподавательские способности которого настолько хорошо развиты, что при отсутствии этого в общем полезного для людей качества он тем не менее вполне может оставаться хорошим учителем. И наоборот, не составляет особого труда вообразить себе какого-нибудь общительного, с достаточно веселым нравом, хорошим вкусом, артистичного человека, которому явно не хватает педагогических способностей. Такой человек вряд ли когда-либо сможет стать хорошим учителем или воспитателем. Главные и второстепенные педагогические качества в совокупности составляют индивидуальность педагога, в силу которой каждый хороший учитель представляет собой уникальную и своеобразную личность.

Несколько более сложен для решения вопрос о главных и второстепенных изменчивых качествах педагога, которые от него требуются в данный момент истории общества, в данное время и на данном рабочем месте. Существующая система образования нередко отстает от тех преобразований, которые происходят в социальной сфере, но в целом достаточно гибко ее отражает. Новая ситуация, складывающаяся в обществе, задает новые цели обучения и

воспитания. Они в свою очередь определяют требования, предъявляемые к личности учителя и воспитателя.

Для того чтобы вовремя и точнее установить эти требования, необходимо сделать следующее:

1. Правильно оценить тенденции политического, социального и экономического развития общества.

2. Определить, какими качествами в этом обществе должен обладать человек, чтобы общество непрерывно развивалось. После этого можно будет ответить на такие два вопроса:

3. Какими достоинствами должен располагать и от каких недостатков должен быть избавлен современный человек, оканчивающий среднюю школу?

4. Каким должен стать современный педагог, обеспечивающий формирование и развитие личности, необходимой обществу?

Начнем с обсуждения первого из сформулированных вопросов. Главная тенденция современного прогрессивного развития общества — демократизация жизни; происходит децентрализация управления, передача власти на места.

Экономические преобразования затронули всю систему социальных отношений, вводя рыночные основы в большую их часть, диктуя необходимость самостоятельного принятия ответственных решений. В этой связи значительно расширились возможности для установления прямых политических, социальных, хозяйственных и культурных связей между людьми, что в свою очередь привело к интенсификации делового и личного общения. Усиление гласности позволило публиковать различные точки зрения по наиболее злободневным вопросам, затрагивающим все сферы жизни общества.

Отмеченные тенденции повысили требования к тем качествам, которым должны обладать представители нового подрастающего поколения. Какие же это качества? Прежде всего — умение жить в условиях расширяющейся

демократии, гласности, плюрализма мнений, общаться и взаимодействовать с людьми на правовой и демократической основе. Это предполагает, с одной стороны, способность признавать, понимать, принимать как должное наличие многих различных точек зрения, вести дискуссии и на высококультурной основе разрешать возникающие разногласия; с другой — отказ от диктата и любых способов оказания давления на личность, требует уважения к ней, признания ее достоинств и значимости. Это также отказ от принципа, согласно которому интересы общества преобладают над интересами конкретной личности. Передача или утрата власти одной стороной предполагает ее принятие, умение воспользоваться ею другой стороны. Это предъявляет повышенные требования к организаторским умениям, к способности руководить людьми, принимать управленческие решения. Здесь нужны профессиональная компетентность и обладание качествами руководителя-лидера. Изменение системы экономических отношений требует расчетливости, деловитости, бережливости, хозяйственной смекалки, предприимчивости, многих других качеств личности, которые совсем еще недавно считались если не отрицательными, то во всяком случае не самыми необходимыми в жизни и сознательно не воспитывались у большинства детей. Гласность требует от человека умения излагать свои мысли в устной или письменной форме, убеждать, доказывать, говорить самому и внимательно слушать других. Обладателями всех этих качеств в ближайшее время должны стать молодые люди, оканчивающие среднюю школу, и если мы хотим, чтобы те положительные изменения, которые начали происходить в нашем обществе, закрепились окончательно, уже сейчас следует позаботиться о том, чтобы существенно изменить систему обучения и воспитания детей. Для того чтобы сделать учащегося личностью — а сейчас нам как никогда нужны именно личности, соответствующие требованиям

времени, — сам педагог должен обладать независимостью, грамотностью, инициативностью, самостоятельностью и многими другими качествами, систематически развивать их у себя.

## **2. Общие и специальные способности педагога.**

Для того чтобы успешно справляться со своей работой, педагог должен иметь незаурядные общие и специальные способности. В число общих способностей входят те, которые определяют высокие результаты в любой человеческой деятельности, а к специальным относятся те, от которых зависит успех именно педагогической деятельности, обучения и воспитания детей. На общих способностях мы останавливаться не будем, так как они связаны не только с педагогической деятельностью, а специальные способности рассмотрим подробнее. К ним можно отнести:

— способность видеть и чувствовать, понимает ли учащийся изучаемый материал, устанавливать степень и характер такого понимания;

— способность самостоятельно подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения;

— способность по-разному излагать, доступным образом объяснять один и тот же учебный материал с тем, чтобы обеспечить его понимание и усвоение всеми учащимися;

— способность строить обучение с учетом индивидуальности учащихся, обеспечивая быстрое и глубокое усвоение ими знаний, умений и навыков;

— способность за сравнительно короткий срок добиваться усвоения значительного объема информации, ускоренного интеллектуального и нравственного развития всех учащихся;

— способность правильно строить урок, совершенствуя свое преподавательское мастерство от занятия к занятию;

— способность передавать свой опыт другим учителям и в свою очередь учиться на их примерах;

— способность к самообучению, включая поиск и творческую переработку полезной для обучения информации, а также ее непосредственное использование в педагогической деятельности;

— способность формировать у учащихся нужную мотивацию и структуру учебной деятельности (учения).

Все эти специальные способности касаются трех взаимосвязанных сторон деятельности по приобретению знаний, умений и навыков: обучения, учения и научения. Трудно определенно сказать, как и когда они начинают формироваться в онтогенезе и по каким законам развиваются. Что-то в них является врожденным и существует в форме задатков, однако до сих пор ничего конкретного по этому поводу наука сказать не в состоянии. Как и всякие другие способности, педагогические способности воспитываются, и их вполне сознательно можно формировать у детей. В силу неоднозначности ответа на вопрос об истоках педагогических способностей работа над ними на практике должна вестись в двух взаимосвязанных направлениях. С одной стороны, необходимо заниматься ранней диагностикой у детей педагогических способностей и использовать их наличие в профконсультационной и профориентационной работе, ориентируя тех, у кого они проявляются особенно ярко, на выбор педагогической профессии. С другой стороны, нужно воспитывать эти способности, формировать и развивать их. Особый класс специальных педагогических способностей составляют способности к воспитанию детей. Среди них в качестве главных можно выделить следующие:

1. Способность правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, сочувствовать, сопереживать ему (способность к эмпатии).

2. Способность быть примером и образцом для подражания со стороны детей в мыслях, чувствах и поступках.

3. Способность вызывать у ребенка благородные чувства, желание и стремление становиться лучше, делать людям добро, добиваться высоких нравственных целей.

4. Способность приспосабливать воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям воспитываемого ребенка.

5. Способность вселять в человека уверенность, успокаивать его, стимулировать к самосовершенствованию.

6. Способность находить нужный стиль общения с каждым ребенком, добиваться его расположения и взаимопонимания.

7. Способность вызывать к себе уважение со стороны воспитываемого, пользоваться неформальным признанием с его стороны, иметь авторитет среди детей.

О процессе формирования и развития способностей педагога как воспитателя можно сказать то же самое, что утверждалось выше о способностях учителя, за исключением, пожалуй, одного: быть хорошим воспитателем сложнее, чем быть хорошим учителем. Это связано с тем, что среди характерных для воспитателя способностей больше таких, которые даны человеку от природы, чем среди способностей, свойственных учителю.

В среде педагогов немало таких, кто является хорошим учителем, но сравнительно слабым воспитателем. Встречаются и те, кто способен неплохо воспитывать детей, но гораздо хуже справляется с ролью учителя. Это обстоятельство не является основанием для вывода о том, что соответствующие люди не могут стать хорошими педагогами, просто сфера приложения их педагогического мастерства может быть различной: или преимущественно учительской, или главным образом воспитательской.

Среди специальных педагогических способностей есть и способность особого рода, которую нельзя однозначно отнести ни к деятельности учителя, ни к работе воспитателя, так как она одинаково необходима им обоим. Это способность к педагогическому общению. В. А. Кан-Калик, ученый-психолог, который много занимался исследованием этой способности, писал, что педагогический труд насчитывает в своей структуре более 200 компонентов. Общение является одной из самых сложных его сторон, так как через него осуществляется главное в педагогической работе: воздействие личности учителя на личность ученика. Одним из важных качеств педагога является умение организовывать длительное и эффективное взаимодействие с учащимися. Данное умение обычно связывают с коммуникативными способностями педагога. Владение профессионально-педагогическим общением — важнейшее требование к личности педагога в том ее аспекте, который касается межличностных взаимоотношений. Какова структура коммуникативных способностей, знаний, умений и навыков, используемых педагогом в общении с учащимися? Прежде всего заметим, что коммуникативные способности, проявляющиеся в педагогическом общении, — это способности к общению, специфическим образом выступающие в сфере педагогического взаимодействия, связанного с обучением и воспитанием детей. Из этого можно сделать по меньшей мере два полезных вывода:

1. Разговор о способностях к педагогическому общению не может вестись независимо от обсуждения общих коммуникативных способностей, проявляемых во всех сферах человеческого общения.

2. Когда речь идет о способностях к педагогическому общению, то ограничиваться разговорами об общих коммуникативных способностях нельзя.

Во-первых, далеко не все коммуникативные способности человека проявляют себя одинаковым образом и

в одинаковой мере необходимы педагогу. Во-вторых, есть ряд специальных коммуникативных умений и навыков, которыми должен владеть педагог и которые не являются необходимыми для людей других профессий. В частности, познание человеком других людей, познание самого себя, правильное восприятие и оценивание ситуаций общения, умение вести себя по отношению к людям, действия, предпринимаемые человеком в отношении самого себя. Рассмотрим каждую из выделенных групп коммуникативных способностей более детально и одновременно наметим те проблемы, которые могут возникать в процессе педагогического общения из-за недостаточного развития этих способностей.

Познание человека человеком включает общую оценку человека как личности, которая обычно складывается на основе первого впечатления о нем; оценку отдельных черт его личности, мотивов и намерений; оценку связи внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека; умение «читать» позы, жесты, мимику, пантомимику.

Познание человеком самого себя предполагает оценку своих знаний; оценку своих способностей; оценку своего характера и других черт личности; оценку того, как человек воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих его людей.

Умение правильно оценить ситуацию общения — это способность наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социальный и психологический смысл возникшей ситуации. Интересны в педагогическом плане, но менее изучены и порождают больше разнообразных проблем на практике так называемые невербальные формы педагогического общения. Связанные с этим коммуникативные способности включают: умение вступать в контакт с незнакомыми людьми; умение предупреждать возникновение и своевременно разрешать

уже возникшие конфликты и недоразумения; умение вести себя так, чтобы быть правильно понятым и воспринятым другим человеком; умение вести себя так, чтобы дать возможность другому человеку проявить свои интересы и чувства; умение извлекать из общения максимум пользы для себя. Способности, проявляемые в действиях человека по отношению к самому себе, содержат умения управлять теми аспектами собственного поведения, которые важны для установления нормальных взаимоотношений с окружающими людьми, для обеспечения правильного восприятия и понимания этими людьми нас самих. К ним же относится способность человека к самовосприятию, направленная на устранение привычек и склонностей, препятствующих общению, на формирование и развитие полезных для общения умений и навыков. Коммуникативные способности педагога поддаются развитию. Хорошие результаты в их формировании дает социально-психологический тренинг. Особой сферой проявления способности к педагогическому общению является применение педагогом поощрений и наказаний. Они стимулируют успехи ученика, особенно тогда, когда поощрения и наказания заслуженны и справедливы. От педагогической оправданности поощрений и наказаний зависит их стимулирующая роль. Приведем в этой связи развернутые характеристики эффективных и неэффективных с педагогической точки зрения поощрений.

Учитель может положительно влиять на многие стороны поведения детей, если станет поощрять их за хорошие поступки и не будет наказывать и обращать слишком пристальное внимание на допущенные ими ошибки.

### **3. Индивидуальный стиль деятельности педагога.**

Одаренный, творческий человек — это всегда индивидуальность. Формирование индивидуальности у педагога способствует воспитанию творческой личности

ребенка. Каждый взрослый человек, сознательно выбирающий педагогическую профессию, к моменту осуществления такого выбора уже сформировался как личность и несомненно является индивидуальностью. Чем больше среди учителей и воспитателей окажется разнообразных личностей, тем вероятнее, что они обучат и воспитают детей, обладающих множеством разных и одновременно полезных индивидуальных качеств. Как совместить рассмотренные общие требования к педагогической деятельности, представленный набор педагогических способностей, которыми должен обладать каждый учитель и воспитатель, с их стремлением к индивидуальности? Рассмотрим основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности. Он проявляется:

- в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);

- в характере реакций на те или иные педагогические ситуации;

- в выборе методов обучения;

- в подборе средств воспитания;

- в стиле педагогического общения;

- в реагировании на действия и поступки детей;

- в манере поведения;

- в предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;

- в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, обычно имеют в виду, что, выбирая те или иные средства педагогического воздействия и формы поведения, педагог учитывает свои индивидуальные склонности. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать

одни и те же, но реализуют их по-разному. В этой связи следует сделать одно замечание, которое касается восприятия и распространения передового педагогического опыта. Анализируя его, педагог должен помнить о том, что такой опыт практически всегда неотделим от личности его автора и представляет собой своеобразное сочетание общезначимых педагогических находок и индивидуальности учителя. Поэтому попытки прямого копирования педагогического опыта одних учителей или воспитателей другими, как правило, бесперспективны, а зачастую дают худшие результаты. Это происходит потому, что психологическую индивидуальность педагога трудно воспроизвести, а без нее результаты неизбежно оказываются иными. Выход из этой ситуации в том, чтобы, выделив главное в передовом педагогическом опыте, сознательно ставить и практически решать задачу его творческой индивидуальной переработки. Другими словами, любой педагогический опыт уквально копировать не стоит; воспринимая главное в нем, учитель должен стремиться к тому, чтобы всегда оставаться самим собой, т. е. яркой педагогической индивидуальностью. Это не только не снизит, но существенно повысит эффективность обучения и воспитания детей на основе заимствования передового педагогического опыта.

#### Литература

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие. М, 2011. 320 с.
4. Маклаков А. Общая психология. СПб, Питер, 2019. 583 с.

5. Немов Р.С. Общая психология. В 3-ч т. Психология личности. Учебник. М., 2012. 739 с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

7. Возрастная и педагогическая психология: учебник для вузов, под редакцией Б.А.Сосновского.– Москва: Издательство Юрайт, 2021.– 359с.

8. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М.: Издательство МГУ, 2012. - 292 с.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Dərslik. Bakı, “Qapp-Poliqraf” korporasiyası, 2003, 356 s.
3. Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. Bakı, 2002
4. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009
5. Əlizadə Ə.Ə. İstedadlı uşaqlar. Psixoloji məsələlər. Esselər, etüdlər. Bakı, 2005
6. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı, Ozan, 1998, 368 s.
7. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həmzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
8. Həmzəyev M.Y. Pedaqoji psixologiya. Bakı, 1991
9. Həmzəyev M.Y. Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları. Bakı, 2003
10. Həsənlı S. Psixologiya. Bakı : Elm və Təhsil, 285 səh. , 2013
11. Mirzəyev R. Xarakter və bədən dili. Bakı, 2022.
12. Андреева Г.М. Социальная психология. М.1984.
13. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: онтологическое измерение // Мир психологии. - 2009. - № 2. - С. 78 - 93.
14. Божович Е.Д. Позиция субъекта учения: личностные и когнитивные факторы // Вопросы психологии. - 2017. - № 6. - С. 19 - 30.
15. Вовченко Р.А., Рагрин Л.А., Гайворонский Г.В. Память и шаблоны поведения в когнитивной психологии // Новая наука: Современное состояние и пути развития. - 2016. - № 3. - С. 70 - 71.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.: Национальное образование, 2016. - 368 с.

17. Изард К. Психология эмоции. Москва 2001.
18. Глуханюк, Н.С. Общая психология: Учебное пособие / Н.С. Глуханюк. - М.: Академия, 2017. - 272 с.
19. Еникеев, М.И. Общая и социальная психология: Учебник / М.И. Еникеев. - М.: Норма, НИЦ Инф
20. Мухина.В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебн. пособие для студ. вузов.-7-е изд., стереотип.- М.: Изд.центр "Академия", 2010,452 ст.
21. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

## СОДЕРЖАНИЕ

### **I. Основы психологии.**

1. Предмет психологии. Психика и сознание.....	5
2. Структура современной психологии. Методы исследования.....	17
3. Понятие о деятельности. Действия и операции.....	41
4. Волевое регулирование активности.....	49
5. Понятие о внимании.....	55
6. Общение и его характеристика.....	64
7. Понятие о группах. Дифференциация групп.....	74
8. Проблема индивида и личности в психологии. Структура личности, ее направленность, сознание своего «Я».....	86

### **II. Психические процессы человека.**

9. Психологические особенности ощущений.....	99
10. Психологическая характеристика восприятия.....	108
11. Память и его процессы.....	114
12. Сущность мышления и его особенности. Процессы мышления и решение задач.....	123
13. Воображение как высшая психологическая функция.....	136
14. Понятие о чувствах и эмоциональных состояниях.....	143

### **III. Психологические свойства личности.**

15. Понятие о темпераменте.....	150
16. Понятие о характере.....	164
17. Понятие о способностях. Проблема одаренных детей в психологии.....	177

#### **IV. Возрастная и педагогическая психология.**

18. Предмет, задачи и методы возрастной психологии.....	191
19. Психология личности школьника.....	199
20. Вопросы педагогической психологии.....	221
21. Проблемы психологии воспитания.....	235
22. Особенности психологии обучения.....	246
23. Психология педагогической деятельности и личности учителя.....	261