

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

И.В.ДУБРОВИНА, Е.Е.ДАНИЛОВА,
А.М. ПРИХОЖАН

ПСИХОЛОГИЯ

Под редакцией **И.В.Дубровиной**

*Рекомендовано
Министерством образования Российской Федерации
в качестве учебника для студентов средних педагогических
учебных заведений*

2-е издание, стереотипное

Москва

ACADEMA
2003

ОТ АВТОРОВ

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

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

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

Вторая часть книги посвящена особенностям психического развития детей в младшем школьном возрасте. Здесь рассматриваются вопросы физического, психического и психофизиологического развития детей, их подготовленности к обучению в школе, анализируются своеобразие и ценность младшего школьного возраста как этапа развития. Особое внимание уделяется формированию произвольного поведения, развитию мо-

торики, вопросам общения младших школьников со сверстниками и взрослыми, а также роли учителя в становлении межличностных отношений и формировании личности младших школьников.

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

Даются практические рекомендации по психологическому развитию детей.

Часть первая

ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Раздел I. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ

Тема 1

ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Что изучает психология.

Предыстория научной психологии.

Возникновение научной психологии.

Основные направления западной психологии.

Развитие отечественной психологии.

Отрасли психологии.

Психология теоретическая и практическая.

/./. **Что изучает психология**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Наиболее высокого, полного уровня развития психика достигает у человека.

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

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

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

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

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

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

Психические процессы описывают три основные стороны душевной жизни человека: познание, чувство и волю. Соответственно в психических процессах выделяются познавательные процессы, чувства и воля. К *познавательным процессам* относятся ощущение, восприятие, память,

мышление, воображение, с помощью которых мы узнаем, постигаем мир и самого себя. Особое место среди познавательных процессов занимает внимание, которое присутствует во всех процессах и позволяет сконцентрироваться, сосредоточиться на чем-либо.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. Предыстория научной психологии

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

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

Древнегреческие философы представляли душу как нечто, похожее на пламя или движение воздуха. Душа от-

дельного человека лишь слабый отпечаток мировой души - Космоса. Душа - основа идей древнегреческих философов **Гераклита** (ок. 544-483 до н.э.), **Демокрита** (ок. 460 - ок. 371 до н.э.), **Платона** (428-348 до н.э.), **Аристотеля** (384-322 до н.э.) и др.

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

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

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

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

Соответственно понималось и развитие человека. Известный английский философ **Дж. Локк** (1632-1704), считавший, что «в сознании нет ничего, чего не было бы в ощущениях», рассматривал сознание ребенка при рождении как *tabula rasa* - чистую доску, на которой жизнь оставляет свой письменный след. Эта идея Дж. Локка получила значительное отражение в разнообразных психологических и педагогических теориях, основывающихся на представлении о ведущей роли внешних воздействий, воздействий среды

для развития и воспитания человека. Поэтому Дж. Локк придавал большое значение воспитанию, в том числе формированию положительного отношения к хорошим поступкам и отрицательного - к плохим.

1.3. Возникновение научной психологии

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

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

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

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

Так, У. Джеймса очень интересовали привычки, он считал, что они имеют большое значение для развития. В сво-

ей книге для учителей он подчеркивал, что вся наша жизнь складывается из конкретных привычек - практических, эмоциональных, умственных. А потому главные усилия учителя должны быть направлены на то, чтобы выработать у ребенка именно те привычки, которые в дальнейшей жизни принесут ему наибольшую пользу. Люди воспитываются для действия, материалом же, из которого действия состоят, служат привычки¹.

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

$$\text{Самоуважение} = \frac{\text{Успех}}{\text{Притязания}}$$

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

И структурализм и функционализм занимались изучением явлений, доступных осознанию.

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

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

¹ См.: Джеймс. У. Беседы с учителями о психологии. - М., 1998. - С. 60-61.

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

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

1.4. Основные направления западной психологии

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

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

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

Такой подход исключал принципиальную разницу между психологией животных и человека. Недаром в работах психологов этого направления до настоящего времени дан-

ные, полученные на животных, непосредственно переносятся на человека.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Характеризуя значение этого переворота, один из биографов З. Фрейда поясняет: «Коперник переместил человечество из центра мира на его окраину, Дарвин заставил признать свое родство с животными, а Фрейд доказал, что рассудок не является хозяином в собственном доме»¹. Подобную оценку разделяют многие авторы, рассматривавшие роль психоанализа в развитии не только науки, но и культуры всего общественного сознания в XX в.

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

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

¹ Цит. по: Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии. - СПб., 1998.-С. 419.

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

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

Психика, с точки зрения З. Фрейда, состоит из трех частей: *ид*, *эго* и *супер-эго*, или *Оно*, *Я* и *сверх-Я*. «Ид», или «Оно», - наиболее примитивная и недоступная сознанию часть психической жизни. Именно здесь находятся инстинкты (и сексуальный, и агрессивный). З. Фрейд сравнивает его с кипящим котлом, в котором заключены мощнейшие силы: «Ид не знает ценностей, добра и зла, не знает морали»¹. Поэтому «оно» действует только в соответствии с принципом наслаждения и не считается с реальностью.

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

¹ Цит. по: Шудьц Д. П., Ш\лиц С. Э. История современной психологии. - СПб., 1998. - С. 419.

дать превосходящего его по силе коня; разница в том, что всадник пытается это сделать собственными силами, а „Я” - заимствованными. Если всадник не хочет расстаться с конем, то ему не остается ничего другого, как вести коня туда, куда конь хочет; так и „Я” превращает волю „Оно” в действие, как будто бы это была его собственная воля¹. Однако для того чтобы лошадь не сбросила и не растоптала всадника, он должен контролировать и направлять ее движение. Поэтому эго должно направлять и контролировать импульсы, идущие от ид.

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

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

¹ Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет. - Кн. 1. - Тбилиси, 1991. С.363.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Применительно к психологии личности идеи гештальтпсихологии разрабатывались немецким, а затем американским психологом **К.Левиним** (1890-1947).

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5. Развитие отечественной психологии

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Высшие психические функции (логическая память, понятийное мышление, произвольное внимание) отличаются от простых, элементарных, «натуральных», по терминологии Л.С. Выготского, форм. Высшие психические функции первоначально возникают во внешней предметной деятельности, общении между людьми и опосредуются знаками, т.е. теми средствами и способами, которые были созданы культурой. Универсальной формой знака является слово. И только затем она переходит во внутренний, психический план, становясь содержанием психического развития. Этот закон развития высших психических функций Л.С. Выготский сформулировал следующим образом: «Каждая высшая психическая функция проявляется в процессе развития поведения дважды: сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества или взаимодействия, как средство социального приспособления, т.е. как категория интерпсихологическая, а затем вторично как способ индивидуального поведения ребенка, как средство личного приспособления, как внутренний процесс поведения, т.е. как категория интрапсихологическая»¹.

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

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

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

В русле этого направления работали такие отечественные психологи, как **П.Я. Гальперин** (1902-1988), **А.Р. Лурия** (1902-1977), **Д.Б. Эльконин** (1904-1984), **А.В. Запоро-**

¹ *Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. - М., 1984. - Т.5. - С. 197.*

жец (1905-1981), **Л.И. Божович** (1908-1981), **В.В. Давыдов** (1930-1998) и др.

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

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

Психология индивидуальных различий. Это направление в отечественной психологии связано с такими именами, как **Б.М. Теплов** (1896-1965), **В.Д. Небылицын** (1930-1972), **В.С. Мерлин** (1892-1982). В этом направлении получила содержательную психологическую разработку теория **И.П.**

Павлова о типах высшей нервной деятельности. На ее основе была разработана психология индивидуально-психологических различий, или дифференциальная психология.

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

тельности, создающей возможность для реализации и формирования этих способностей.

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

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

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

/ . 6. Отрасли психологии

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

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

шая психология - фундамент всех остальных ее отраслей. Сегодня этих отраслей очень много. Мы не будем перечислять их все. Укажем лишь некоторые.

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

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

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

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

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

ют на отношения между детьми даже в тех случаях, когда дети, казалось бы, не могут узнать об этом, и определяют психологический климат школы.

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

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

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

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

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

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

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

1.7. Психология теоретическая и практическая

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Вопросы и задания

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

Тема 2

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

Наблюдение.

Эксперимент.

Стратегии психологического исследования.

Психодиагностические методы.

Метод анализа продуктов деятельности.

Анкетирование.

Беседа или интервью.

Методы консультационной, развивающей и психокоррекционной работы.

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

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

2.1. Наблюдение

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

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

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

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

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

Научное наблюдение может осуществляться в виде дневниковых записей. Многие ученые-биологи, начиная с Ч.Дарвина, психологи вели дневники, наблюдая за развитием своих детей и внуков. Эти дневниковые записи по-

служили основой для раскрытия многих закономерностей психического развития.

2.2. Эксперимент

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таким путем мы получили устойчивое и широко обобщенное внимание у детей, которые прежде отличались такой же устойчивой и яркой невнимательностью»¹.

2.3. Стратегии психологического исследования

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

2.4. Психодиагностические методы

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

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

¹ *Гальперин П.Я.* Поэтапное формирование как метод психологического исследования// Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. - М., 1978. - Ч. III. - С. 97-98.

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

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

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

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

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

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

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

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

Обработка и интерпретация результатов теста Изарда

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

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

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

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

Тест К. Изарда «Дифференциальная шкала эмоций»

Инструкция. Оцените, пожалуйста, по 4-балльной шкале, в какой степени каждое из перечисленных ниже понятий описывает ваше самочувствие в данный момент, поставив подходящую для вас цифру справа: 1 - совсем не подходит; 2 - пожалуй, верно; 3 — верно; 4 — совершенно верно.

Табл и ца 1

№ п/п	Понятия	Оценка	Понятия	Оценка	Понятия	Оценка	Сумма баллов
1	Внимательный		Концентрированный		Собранный		
2	Наслаждающийся		Счастливый		Радостный		
3	Удивленный		Изумленный		Пораженный		
4	Унылый		Печальный		Сломленный		
5	Взбешенный		Гневный		Безумный		
6	Чувствующий неприязнь		Чувствующий отвращение		Чувствующий омерзение		
7	Презирающий		Пренебрегающий		Надменный		
8	Пугающий		Страшный		Сеющий панику		
9	Застенчивый		Робкий		Стыдливый		
10	Сожалеющий		Виноватый		Раскаивающийся		

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

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

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

2.5. Метод анализа продуктов деятельности

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

2.6. Анкетирование

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

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

2.7. Беседа или интервью

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

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

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

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

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

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

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

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

«Экс п. Тебе нравятся девочки в классе?

Галя. Нет, не очень.

Экс п. Почему?

Галя. Потому что они плохие.

Экс п. Почему они плохие?

Галя. Так мне кажется, что все они плохие.

Экс п. А ты?

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

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

Галя. А я думаю, что я.

Экс п. Что ты?

Галя. Я лучше всех.

Экс п. Что значит лучше всех?

Галя. Лучше, лучше всех.

Экс п. Умнее всех?

Галя. Да, и умнее и красивее всех.

Экс п. И добрее?

Галя. И добрее всех.

Экс п. А разве у вас в классе не Таня самая добрая девочка?

Галя. Она добрая, и я добрая.

Экс п. А кто лучше - ты или Таня?

Галя. Я про себя думаю, что я.

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

Галя. Нет.

Экс п. А видят они это?

Галя. Видят, конечно.

Экс п. Почему же они не признают?

Галя. Не знаю»¹.

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

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

Короче, это нелегкая задача, и материал, который в результате получаешь, нуждается в самом строгом критическом анализе. Психолог должен преодолеть неопределенность метода опроса отточенностью своей интерпретации»¹.

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

¹ Цит. по: *Флейвелл Дж. Х.* Генетическая психология Жана Пиаже. - М., 1967. - С. 49.

2.8. Методы консультационной, развивающей и психокоррекционной работы

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

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

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

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

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

ностях, применяемых как к больным, так и к здоровым людям.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Медитация (от лат. *meditare* - мысль, движущаяся к центру) - такое состояние сосредоточения, которое позволяет человеку выйти за пределы собственной психики, посмотреть на себя со стороны. Индийский ученый Чоудхурри так описывал медитацию: «...радикальный подход начинается с решения ни о чем не думать, не делать никаких усилий; надо полностью расслабиться и позволить уму и телу выйти из все время меняющегося потока мыслей и ощущений, наблюдать даже натиск этого потока. Метафорически можно сказать - наблюдайте полет своих мыслей, ощущений и желаний по небосводу, как стаю птиц. Пусть они летят свободно, вы только наблюдайте. Не позволяйте птицам унести вас в небо»¹. Медитация широко используется во многих религиях, например в буддизме. В психологии и психотерапии она используется как метод, позволяющий человеку снять нервно-психическое напряжение, дистанцироваться от своих проблем, посмотреть на них как бы со стороны.

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

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

Вопросы и задания

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

¹ Цит. по: *Гройсман А.Л.* Личность, творчество, регуляция состояний. - М., 1998. - С. 264.

2. Почему необходима совместная работа психолога и педагога? На что должна быть направлена эта работа? Что является основой ее успешности?

3. В чем отличие научного наблюдения от обыденного, житейского?

4. Какие виды эксперимента используются в психологических исследованиях? Что общего между ними и в чем специфика каждого из видов?

5. Чем психологические тесты отличаются от других методов психодиагностики?

6. В чем вы видите отличие психологической беседы от педагогической?

Тема 3 ПСИХИКА И МОЗГ

Строение и функции нервной системы. Физиологические механизмы психической деятельности. Взаимосвязь биологических и социальных факторов в психическом развитии.

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

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

3.1. Строение и функции нервной системы

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

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

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

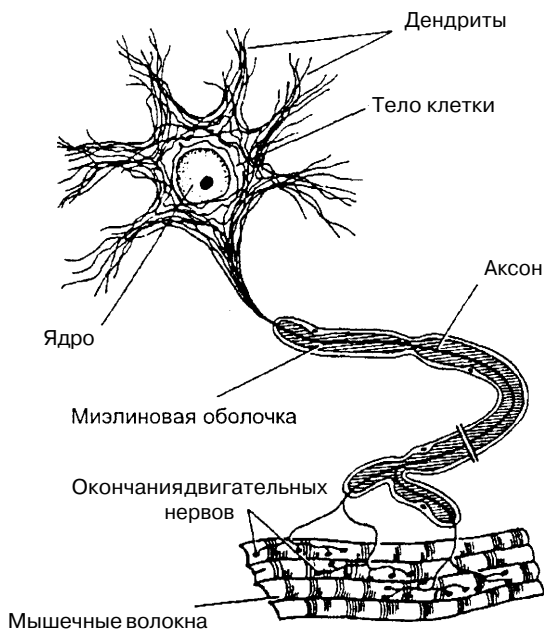


Рис. 1. Нервная клетка (нейрон) - основной элемент нервной системы

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

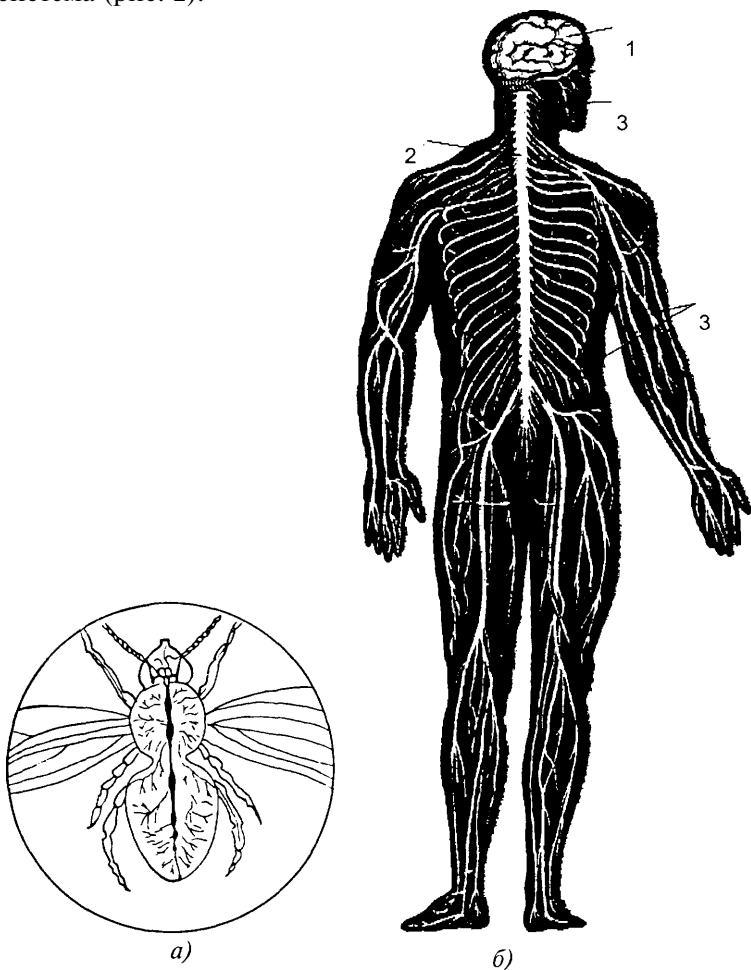


Рис. 2. Общая схема строения нервной системы:
а - пчелы; *б* - человека:
1 - головной мозг, 2 - спинной мозг, 3 - нервы

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

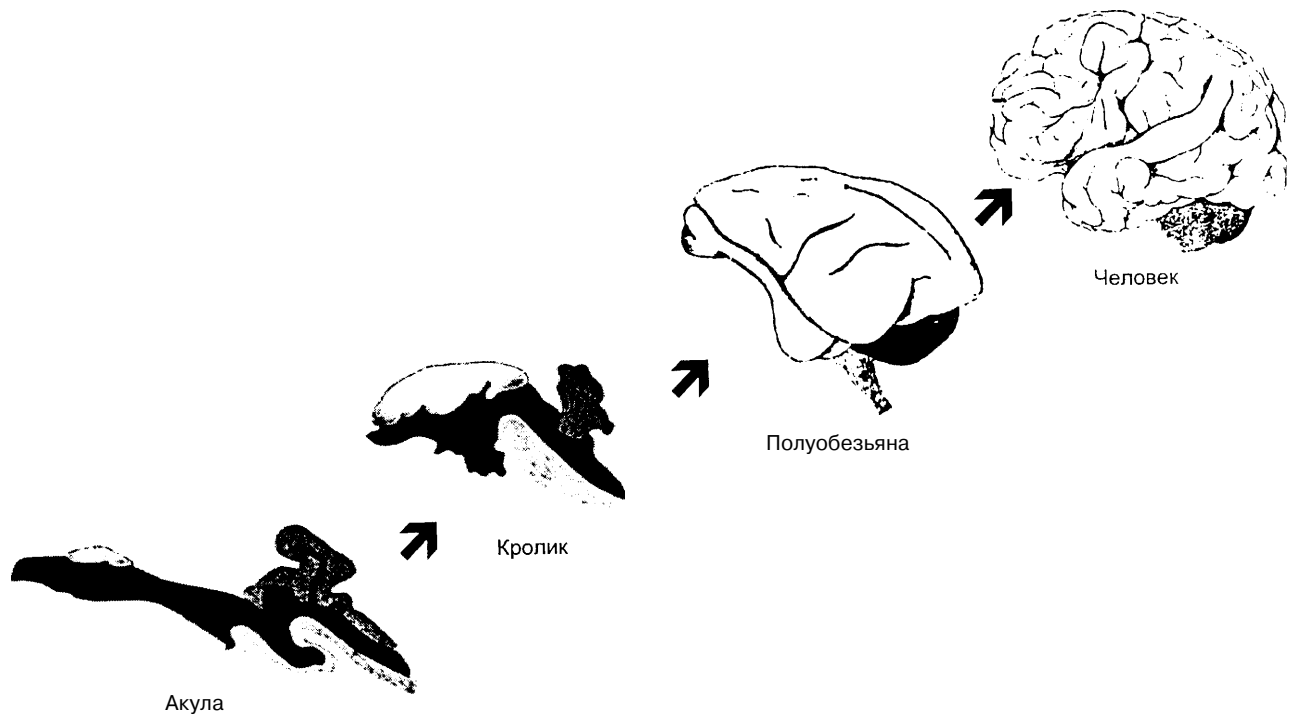


Рис. 3а. — Развитие мозга млекопитающих

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

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

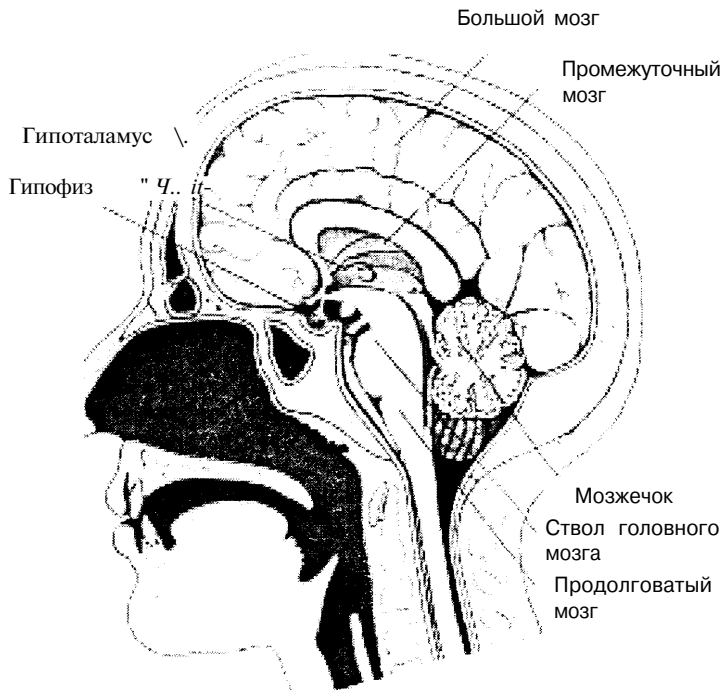


Рис. 36. Мозг человека

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

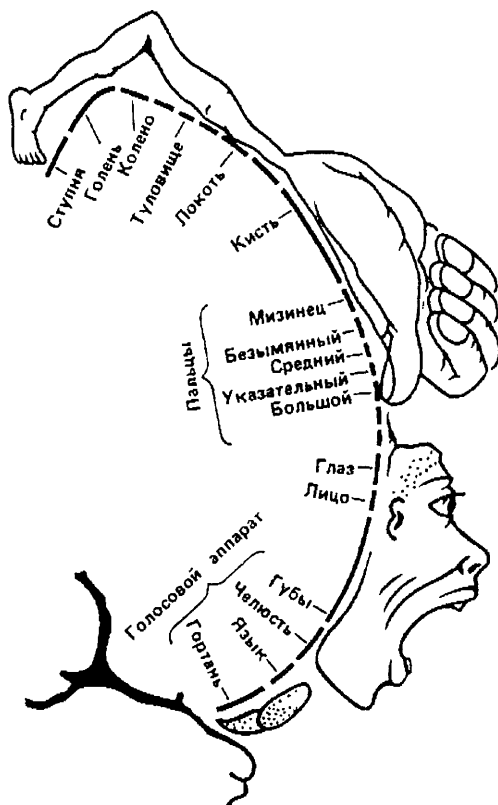


Рис. 4. «Представительство» (проекция) разных частей тела в двигательной области коры (по Пенфилду)

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

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

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

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

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

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

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

¹ Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. - М., 1997. - С. 57-58.

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

Данные больные, повторяя условия задачи, легко могут подменить ее конечный вопрос привычным, иногда уже входящим в условия и воспроизводят условие задачи „На двух полках было 18 книг, но не поровну, на одной в два раза больше, чем на другой; сколько книг было на каждой полке?“ как „На двух полках было 18 книг и т.д.; сколько книг было на обеих полках?“ Даже правильно повторяя и удерживая условие, они не могут сделать его основным фактором, направляющим ход дальнейшего решения; как правило, они не начинают систематически работать над усвоением этого условия, созданием плана решения задачи, а вместо этого легко выхватывают один из фрагментов условия, соскальзывают на бесконтрольно всплывающие и несоответствующие условию операции. Именно поэтому решение вышеприведенной задачи принимает у них часто такую форму: „Ага, ясно... на двух полках 18 книг, на одной из них в два раза больше... значит, 36... а всего $36 + 18 = 54$ “ и т.п. Несответствие хода решения условиям задачи, бессмысленность полученного ответа не смущают этих больных. Полученный результат не сличается ими с исходным условием, и даже после разъяснения его бессмысленности больной снова соскальзывает на подобные фрагментарные, бесконтрольно возникающие действия¹.

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

1. *Прочитайте* задачу.
2. *Разбейте* задачу на смысловые части и разделите их друг от друга чертой.
3. *Выпишите* эти части одну под другой.
4. *Подчеркните* и *повторите*, что спрашивается в задаче.
5. *Решайте* задачу.
6. Можете ли вы *сразу ответить* на вопрос задачи?
Если нет, то...
7. Посмотрите внимательно на условие задачи и найдите, что неизвестно.

8. Как можно узнать это *неизвестное*⁰. Напишите *первый* вопрос задачи и *выполните* нужное действие.

9. *Сверьте* его с условием.

10. Скажите, ответили ли вы на вопрос задачи? Если нет, то...

11. Напишите *второй* вопрос задачи и *выполните* нужное действие.

12. *Сверьте* его с условием задачи.

13. Скажите, ответили ли вы на вопрос задачи? Если нет, то...

14. Напишите *третий* вопрос задачи и *выполните* нужное действие.

15. *Сверьте* его с условием задачи.

16. Скажите, ответили ли вы на вопрос задачи? Если да, то...

Сделайте общий *вывод*: каков ответ задачи?¹

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

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

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

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

¹ См.: Лурия А.Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. - М., 1997. - С. 59.

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

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

Проблема функциональной асимметрии мозга в настоящее время разрабатывается очень интенсивно. Приведем пример результатов одного исследования, задачей которого было изучение и описание психических процессов, протекающих в каждом из полушарий, и установление их связи с некоторыми типичными способами понимания, познания мира¹.

Левое полушарие	Правое полушарие
Вербальные ²	Невербальные, зрительно-пространственные
Последовательные, временные	Одновременные, пространственные
Дискретные	Непрерывные
Рациональные	Интуитивные
Западный техницизм	Восточный мистицизм

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

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

¹ См.: Доброхотова Т.Л., Брагина Н.Н. Левши. - М., 1994. - С.182.

² Вербальные - словесные.

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

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

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

3.2. Физиологические механизмы психической деятельности

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

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

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

Рефлекторный характер деятельности нервной системы обеспечивает:

1. Восприятие воздействий, идущих из внешней среды и внутренних органов и систем организма.

2. Преобразование их в нервные (электрические) импульсы и передачу команд в мозг.

3. Переработку принятой информации и передачу их соответствующим органам и системам организма.

4. Прием и переработку информации о результатах действия (обратную связь).

5. Коррекцию повторных реакций и действий с учетом этой обратной связи.

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

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

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

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

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

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

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

Интересный пример приводит американский психолог Э. Ле-Шан: «Кэти было семь лет, и мы с ней дразнили друг друга. „А если бы я ударила тебя по носу, - говорила она, - что бы ты сделала?“ Мне пришлось придумывать какое-то сверхъестественное наказание вроде: „Я бы упаковала твой завтрак и послала бы на Луну“. Кэти дурачилась и заводилась все больше и больше. Я чувствовала, как возрастает напряжение, и подумывала о том, как бы кончить игру, когда Кэти сказала: „А что бы ты сделала, если бы я так громко крикнула тебе в ухо, что оно лопнуло?“ Не раздумывая, я ответила: „Я думаю, я бы послала тебя в твою комнату, чтобы ты часок отдохнула“. Лицо Кэти померкнуло: „Теперь ты играешь не по правилам, - сказала она, - потому что это хорошее наказание“. „Ты права, - заметила я. - Это не смешное наказание, потому что это то, что тебе нужно"»¹.

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

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

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

В поведении и деятельности человека, как и у животных, многое может быть объяснено, исходя из условных

¹ *Ле-Шан Э.* Когда ваш ребенок сводит вас с ума. - М., 1990. - С.169.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

доминанту и поведение „по Копернику“, поставив центр тяжести вне себя, на другом... Все силы души и все напряжение, вся целевая установка должна быть направлена на то, чтобы прорвать свои границы и добиться выхода в открытое море - к „ты“. Что это действительно возможно, об этом знает всякий действительно любящий человек»¹.

3.3. Взаимосвязь биологических и социальных факторов в психическом развитии

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

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

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

¹ Ухтомский А.А. Письма // Пути в незнание. - Вып. 10. - М., 1973. - С. 382-384.

Анализ процесса письма

Составляющее звено	Функциональное значение в процессе письма	Зона мозга
Зрительный образ буквы	Анализ элементов, включенных в букву, различение письменных и печатных букв	Затылочные отделы
Зрительно-пространственный образ буквы	Различение букв, имеющих сходные: конструкцию (н-п, р-ь) и пространственные детали (ш-щ, у-ц, б-д), положение буквы в зеркальном пространстве	Теменно-височно-затылочная подобласть
Исполнение написания	1. Схема движения, соответствующая образу буквы 2. Тонкие движения руки, плавность перехода от одного элемента к другому, от одной буквы к другой	Теменная область. Заднелобная (премоторная) область
Инициация написания	Постановка целей; выбор программы сочетаний букв, слов; контроль за написанием с пониманием смысла; расстановка знаков препинания	Лобные отделы
Соотнесение звука и буквы через проговаривание	Различение сходных по артикуляции звуков (д-н, б-м), а также дифференцировка звуков в сложных сочетаниях согласных («кораблекрушение», «подполковник»)	Теменная область
Восприятие звуков речи	Различение звуков, сходных по звучанию, но с различным или особым написанием: глухие и звонкие согласные; твердые и мягкие гласные, написание с мягким знаком	Верхневисочная зона
Слухоречевая память	Удержание в кратковременной памяти материала, требующего перевода в письменную речь	Широковисочная зона
Стабильность написания	Равномерность темпа письма, сохранение размеров букв по всей длине строки, от начала до конца страницы; соразмерность интервалов	Глубинные структуры

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

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

Умения и навыки, которые ребенок должен усвоить в начальной школе, предъявляют достаточно серьезные требования к зрелости отдельных структур мозга. Приведем в качестве примера фрагмент таблицы анализа процесса письма, заимствованный из книги нейропсихологов Н.К. Корсаковой, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашовой¹ (табл. 2).

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

¹ См.: Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. - М., 1997. - С. 16-17.

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

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

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

1. Далеко не все трудности в учении и поведении маленького школьника объясняются особенностями развития его мозга. Решить это может лишь психолог с помощью специальных психодиагностических методов.

2. Если будет выявлено, что трудности действительно связаны с тем, что необходимые структуры мозга не созрели, необходимо проанализировать, насколько развитие данного ребенка отстает от возрастной нормы и может быть связано с индивидуальным темпом созревания.

3. При установлении существенного отставания или отклонения в созревании отдельных структур мозга должно быть

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

дых мужчин и женщин. Они были физически и психически хорошо развиты, происходили из здоровых семей, никто из них не имел наследственных заболеваний. Из этих мужчин и женщин подбирались супружеские пары, которые жили в тайных лагерях до тех пор, пока у них не появлялся ребенок. После родов ребенка забирали у матери и воспитывали в специальном детском доме. Цель этого кошмарного эксперимента - формирование «сверхлюдей», носителей чистой расы. Результаты опыта были плачевны. В отчете о деятельности одного из таких детских домов отмечалось, что все его 20 воспитанников сильно отставали в развитии. Лишь одного ребенка можно было считать нормальным, у остальных же запаздывало развитие речи. Некоторые были, как отмечают авторы отчета, просто идиотами. Анализируя причины случившегося, авторы отчета писали: «Они были лишены самого важного, т.е. любви, настоящей любви матери. Младенцы лежали, как телята в инкубаторе. Никто к ним не обращался с ласковым словом»¹.

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

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

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

¹ Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага, 1984, - С. 71-72.

Вопросы и задания

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

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

2. Нередко учителя и родители жалуются, что ученики 1 класса не могут организовать себя, часто отвлекаются, не могут составить план ответа. С какими особенностями созревания мозга это связано? Что следует делать в таких ситуациях?

3. Объясните словосочетания: «слова бьют», «слова ранят». Насколько они справедливы? Какой психологический механизм здесь действует?

4. Проанализируйте результаты исследования, проведенного английскими исследователями М. Прингл и В. Бейслоу. Они изучали особенности психического развития детей 8, 11 и 14 лет, которые с рождения воспитывались в приюте. По результатам исследований дети разделились на две неравные группы. В первую группу попали 70 % детей, которые сильно отставали в развитии, имели серьезные эмоциональные и личностные нарушения. Во вторую - 30 % детей, по уровню своего психического развития не отличавшихся от своих сверстников, воспитывающихся в семье. Оказалось, что дети второй группы, несмотря на долгое пребывание в приюте, были любимы, ценились кем-то из взрослых помимо работников приюта. Они имели родственников и опекунов. Дети, принадлежащие к первой группе, таких отношений не имели.

5. Проанализируйте случай, описанный в психологической литературе. Почему девочки не смогли достичь нормального уровня развития?

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

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

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

Тема 4 ПСИХИКА ЖИВОТНЫХ

Чувствительность.

Инстинктивное поведение.

Навыки.

Интеллектуальное поведение животных.

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

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

4.1. Чувствительность

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

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

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

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

4.2. Инстинктивное поведение

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

Основной механизм осуществления такого поведения - безусловные рефлексы.

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

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

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

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

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

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

4.3. Навыки

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

Одной из важнейших форм приобретенного поведения, которые являются **навыки**.

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

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

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

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

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

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

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

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

Классическим примером оперантного научения являются эксперименты, проведенные известным американским психологом Б. Скиннером (1904-1990). Крысу помещали в специальную клетку с рычагом. Нажимая на этот рычаг, крыса могла получать пищу. Ученого интересовало, научится ли крыса нажимать на рычаг, если ей не показывать, как им пользоваться, самостоятельно. Действи-

тельно, крыса, обследуя клетку, первоначально случайно нажимала на рычаг, получала вкусную пищу, после чего быстро научалась использовать рычаг по назначению.

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

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

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

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

4.4. Интеллектуальное поведение животных

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Вопросы и задания

1. Какие формы поведения животных описывают эти отрывки:

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

¹ *Ганглий* - скопление нервных клеток, волокон и сопровождающей их ткани.

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

Австрийский этолог¹ К. Лоренц описывает поведение ручных галок: «Однажды вечером, в спустившихся сумерках я возвращался домой после купания в Дунае и по привычке поторопился на чердак, чтобы созвать галок и запереть их на ночь. Встав на водосточный желоб, я вдруг почувствовал что-то мокрое и холодное в кармане брюк, куда я в спешке сунул свои черные плавки. Я вытащил их - и в следующий момент был окружен плотным облаком свирепых скрежещущих галок, которые обрушили град страшных ударов на мою руку, нарушившую закон. С другой стороны, ручные галки никогда не испускают скрежещущего звука и не нападают на вас, если вы держите в руках одного из их птенцов, который пока еще голый и, следовательно, не выглядит черным»².

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

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

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

3. Можно ли закономерности психики, выявленные в экспериментах на животных, переносить на человека. Если да, то в какой степени?

4. Какой механизм выработки навыка описывает американский писатель Марк Твен в следующем высказывании: «Кошка, один раз усевшись на горячую плиту, больше не будет садиться на горячую плиту... И на холодную тоже».

5. Как вы думаете, чем объясняются различия в решении задачи животными и детьми?

Датский психолог Байтендаик изучал, могут ли животные сделать простое умозаключение. Он провел серию опытов, в ко-

¹ *Этолог* - специалист по изучению поведения животных.

² *Лоренц К.* Кольцо царя Соломона. - М., 1970. - С. 155-156.

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

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

б. Объясните следующее явление.

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

Тема 5

СОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Сознание как высшая форма психики.

Структура сознания.

Сознание и бессознательное.

5.7. Сознание как высшая форма психики

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

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

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

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

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

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

5.2. Структура сознания

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

Чувственная ткань сознания, по словам А.Н. Леонтьева, «образует чувственный состав конкретных образов реальности, актуально воспринимаемой или всплывающий в памяти. Образы эти различаются по своей модальности, чувственному тону, степени ясности, большей или меньшей устойчивости и т.д. ...Особая функция чувственных образов сознания состоит в том, что они придают реальность сознательной картине мира, открывающейся субъекту. Что, иначе говоря, именно благодаря чувственному содержанию сознания мир выступает для субъекта как существующий не в сознании, а *вне* его сознания - как объективное „поле“ и объект его деятельности»¹. Чувственная ткань - переживание «чувства реальности».

Значения - это то общее содержание слов, схем, карт, чертежей и т.п., которое понятно всем людям, говорящим на одном языке, принадлежащим к одной культуре или близким культурам, прошедшим сходный исторический путь. В значениях обобщается, кристаллизуется и тем самым сохраняется для последующих поколений опыт человечества. Постигая мир значений, человек познает этот опыт, общается к нему и может внести в нее свой вклад. Значения, писал А.Н. Леонтьев, «преломляют мир в сознании человека... в значениях представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытой совокупной общественной практикой»². Универсальным языком значений является язык искусства - музыки, танца, живописи, театра, язык архитектуры.

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

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

¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975. - С. 133 - 134.

² Там же. - С. 140-141.

ствий действительности к интересам, потребностям, мотивам человека. Он «создает *пристрастность человеческого сознания*»¹.

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

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

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

5.3. Сознание и бессознательное

Сознание следует отличать от *осознаваемости* предметов, явлений. Во-первых, в каждый данный момент осоз-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Вопросы и задания

1. Как вы понимаете высказывание известного отечественного психолога С.Л. Рубинштейна: «Осознание¹ переживания - это всегда установление его объективной отнесенности к причинам, его вызывающим, к объектам, на которое оно направлено, к действиям, которыми оно может быть реализовано».

2. Проанализируйте приведенный ниже пример и объясните, изменятся ли отношение студентов к заданию и если да, то почему.

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

¹ *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. - М., 1957. - 45.

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

3. В чем различие между значением и личностным смыслом. Приведите примеры.

4. Известно, что во время сеанса гипноза человеку можно внушить многое. Однако не все. Например, по-настоящему честный человек даже в состоянии гипноза не может украсть. Почему?

5. Объясните результаты эксперимента.

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

6. Каким образом в результатах эксперимента проявилось действие бессознательного?

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

Раздел П. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ

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

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

- способностью помнить, думать, соображать;

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

- способностью быть внимательным.

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

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

Тема 1 ОЩУЩЕНИЯ

Что такое ощущения.

Виды ощущений.

Основные закономерности ощущений.

Взаимодействие ощущений.

Развитие ощущений.

Простейшими, но очень важными психическими познавательными процессами являются **ощущения**. Они сигнализируют нам о том, что происходит в данный момент вокруг нас и в нашем собственном организме. Они дают

возможность ориентироваться нам в окружающих условиях и соотносить с ними свои действия и поступки.

/ 1. Что такое ощущения

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. Виды ощущений

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Органические ощущения тесно связаны с *органическими потребностями* человека.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. Основные закономерности ощущений

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

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

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

Величина абсолютного порога характеризует *абсолютную чувствительность органов чувств*, или способность их реагировать на минимальные воздействия. Чем меньше ве-

личина порога ошущения, тем больше абсолютная чувствительность к данным раздражениям.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4. Взаимодействие ощущений

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

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

7.5. Развитие ощущений

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Вопросы и задания

1. Почему ощущение называют источником познания?
2. Что такое «органы чувств»?
3. О каких ощущениях идет речь в стихотворных строчках слепоглухой О. Скороходовой:

Я услышу запах и росы прохладу,

Легкий шелест листьев пальцами ловлю...

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

Тема 2 ВОСПРИЯТИЕ

Что такое восприятие.

Виды восприятия.

Основные свойства восприятия.

Индивидуальные особенности восприятия.

Наблюдения и наблюдательность.

Особенности восприятия младших школьников.

2.1. Что такое восприятие

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

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

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

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

ятие человека невозможно без деятельности памяти и мышления. Большое значение в процессе восприятия имеет речь, название, т.е. словесное обозначение, предмета.

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

2.2. Виды восприятия

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

Сложные виды восприятия представляют комбинации, сочетание различных видов восприятия.

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Основные свойства восприятия

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

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

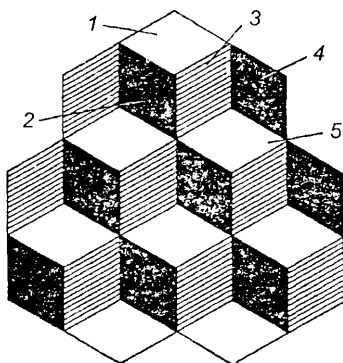
Предмет и фон динамичны, они могут меняться местами - то, что было объектом восприятия может стать на какое-то время фоном восприятия.

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

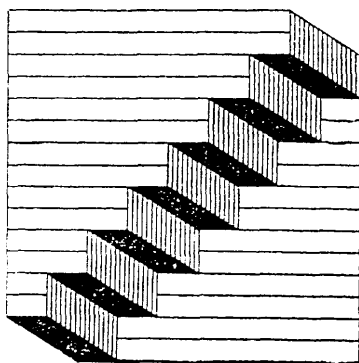
Свяжите в кубик грани 1, 2, 3, - получите шесть кубиков, а возьмите грани 3, 4, 5 - кубиков станет семь (рис. 5б). Лестница Шредера даже не двойственное, а тройственное изображение. Если смотреть начиная от левого нижнего угла (рис. 5в), по диагонали вверх, видна лестница. Рассматривая от правого верхнего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



а)



б)



в)

Рис. 5. Предмет и фон в восприятии:

- а) профиль молодой женщины или старухи («жена или теща?»); б) кубики; в) лестница Шредера.

Восприятие всегда избирательно и зависит от апперцепции.

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

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

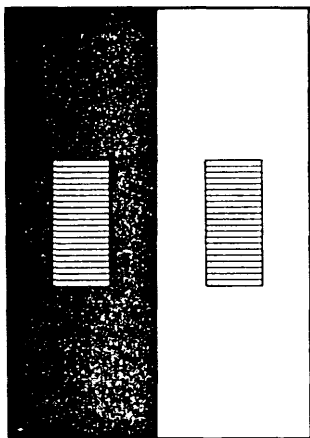


Рис. 6. Одновременный контраст. Одна и та же фигура на белом фоне кажется темнее, а на черном - светлее.

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

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

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

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

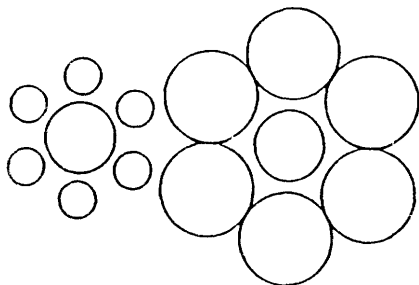


Рис. 7. Круги

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

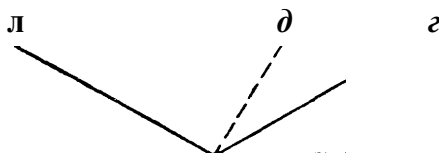


Рис. 8. Иллюзия параллелограмма

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

Рис. 9. Иллюзия Мюллера-Лайера

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

А вот примеры других зрительных иллюзий.

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

А теперь посмотрите на рисунок 9.

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

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

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

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

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

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

Истинность восприятия проверяют практикой.

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

2.4. Индивидуальные особенности восприятия

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

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

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

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

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

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

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

2.5. Наблюдение и наблюдательность

Наблюдение - это восприятие, тесно связанное с деятельностью мышления - сравнением, различением, анализом. Наблюдением называют целенаправленное, плано-

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

И глядит, да не видит.

Зряч, да не зорок.

У меня на это уши заложены.

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

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

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

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

Наблюдательность прекрасно развита у художников, писателей, поэтов.

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

Б. Пастернак. «Тишина»

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

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

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

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

1. Характер привлечения учителем внимания учащихся на разных этапах урока в зависимости от возраста учащихся. Скорость установления внимания в начале урока. Особенности внимания при опросе, при восприятии нового материала, при повторении, при проверке домашних заданий.

2. Сосредоточенность и устойчивость внимания учащихся к учителю на различных этапах урока. Причины отвлечения внимания. Средства, с помощью которых учитель добивается сосредоточенности и устойчивого внимания учащихся.

3. Особенности переключения внимания учащихся к учителю в рамках однородной деятельности и при переходе от одного этапа урока к другому. Скорость переключения (длительность переходного интервала), ошибки переключения. Способы организации переключения внимания по ходу урока.

4. Распределение внимания учащихся и учителя на уроке (в чем оно выражалось и как организовывалось учителем).

5. Учет преподавателем возрастных особенностей объема внимания учащихся в различных учебных ситуациях (количество предъявляемых для восприятия элементов задания, условий, обозначений и т.д.).

6. Динамика видов внимания учащихся на различных этапах урока (непроизвольное, произвольное, послепроизвольное).

7. Особенности проявлений внимания в зависимости от его внешней или внутренней направленности при чтении книги, рассматривании книги или карты, рассказе учителя, а также во время припоминания формулы, стихотворения, размышления и в других ситуациях.

8. Средства (способы, приемы), при помощи которых учащиеся регулировали свое внимание, организуя его в соответствии с требованиями и задачами учителя в конкретной учебной ситуации.

9. Наличие или отсутствие синхронной формы коллективного внимания. Причины, обуславливающие эту форму внимания (например, высокая степень сплоченности умственного, эмоционального или деятельного сосредоточения учащихся).

10. Причины отсутствия синхронности внимания (несоответствие между индивидуальным и заданным темпами, отсутствие единства оценки, понимания, усвоения; неумение соотносить главное и второстепенное и т.д.).

11. Зависимость внимания учащихся на уроке от содержания материала - его образности, доступности, эмоциональности, а также от умения учителя активизировать всю познавательную сферу личности учащегося, от контроля учителя, от отношения учащихся к учителю и к уроку, от умения учителя психологически грамотно использовать демонстрационный материал¹.

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

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

¹ См.: *Баскакова И.Л.* Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания школьников. - М.; Воронеж, 1995.-С. 40-41.

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

Приведем в качестве примера одну из частей этой карты.

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

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

2.6. Особенности восприятия младших школьников

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

¹ См.: Рабочая книга школьного психолога/Под ред. И.В.Дубровиной. - М., 1991.-С. 168-178.

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

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

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

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

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

Приведем текст сказки с некоторыми сокращениями.

Пятерка с плюсом

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

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

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

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

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

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

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

Вот как передает содержание сказки Саша Г.: «От Пятерки отняли единицу, получилась Четверка. Деление разделило Четверку на два, получилось два. Умножение умножило два на три, но получилось пять с плюсом, потому что это сказка, шесть должно получиться».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Вопросы и задания

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

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

Тема 3 ПАМЯТЬ

Что такое память.

Виды памяти.

Процессы памяти.

Качества памяти.

Представление.

Индивидуальные различия памяти.

Особенности памяти младших школьников.

3.1. Что такое память

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

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

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

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

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

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

А.С. Пушкин. «Борис Годунов»

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

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

бы родной язык и не мог сказать ни слова. Прошлого для него больше не существовало бы, настоящее бесперспективно, так как он ничего не может запомнить, ничему не может научиться.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2. Виды памяти

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

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

Это **кратковременная, долговременная и оперативная** память.

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

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

Я думал, сердце позабыло
Способность легкую страдать,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I	II	III
Двигательная	I Произвольная	Кратковременная
Эмоциональная	II Произвольная	Оперативная
Образная		Долговременная
Смысловая		

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

3.3. Процессы памяти

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Г р у п п и р о в к а - деление материала на группы по какому-либо основанию (по смыслу, ассоциациям и т.д.), выделение опорных пунктов (тезисы, заглавия, вопросы, примеры и т.д., в этом смысле составление шпаргалок полезно для запоминания), **план** - совокупность опорных пунктов; **классификация** - распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам, группам на основе общих признаков.

Структурирование материала - установление взаимного расположения частей, составляющих целое.

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

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

Мнемические приемы - определенные приемы или способы запоминания.

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

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

Ассоциации - установление связей по сходству, смежности или противоположности.

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

Воспроизведение - существеннейший компонент памяти.

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

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

Невольно к этим грустным берегам
Меня влечет неведомая сила.
Все здесь напоминает мне былое...

А.С. Пушкин. «Русалка»

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

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

Если воспроизведение связано с затруднениями, мы говорим о припоминании.

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

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

Припоминая, человек пользуется различными приемами:

1) намеренное использование ассоциаций - мы воспроизводим в памяти разного рода обстоятельства, непосредственно связанные с тем, что надо припомнить, в расчете на то, что они по ассоциации вызовут в сознании забытое (например, куда я положила ключ? выключила ли я утюг, уходя из квартиры? и пр.);

2) опора на узнавание (забыли точное отчество человека - Петр Андреевич, Петр Алексеевич, Петр Антонович - думаем, что попав случайно на правильное отчество, мы сразу узнаем его, испытав чувство знакомости.

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

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

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

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

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

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

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

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

Забывание начинается вскоре после заучивания и в первое время идет особенно быстрыми темпами. За первые 5 дней забывается после заучивания больше, чем за последующие 5 дней. Поэтому повторять выученное следует не тогда, когда оно уже забыто, а пока забывание еще не началось. Чтобы предотвратить забывание, достаточно бег-

лого повторения, а чтобы восстановить забытое, нужна большая работа.

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

Забывание может быть следствием различных **расстройств памяти**:

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

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

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

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

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

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

Или, чтобы в геометрии не путать биссектрису и медиану:

Биссектриса - это такая крыса,
которая бегаёт по углам
и делит угол пополам.

Медиана - это такая обезьяна,
которая прыгает на сторону
и делит её поровну.

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

2. Ряд мнемических приемов используется при запоминании дат рождения известных людей или знаменательных событий. Например, И.С.Тургенев родился в 1818 г. (18-18), А.С. Пушкин родился на один год раньше XIX столетия (1799), М.Ю.Лермонтов родился в 1814, а умер в 1841 г. (14-41).

3. Чтобы запомнить, что является органом дневного, а что ночного зрения - палочки или колбочки, можно запомнить следующее: ночью легче идти с палочкой, а с колбочками в лаборатории работают днем.

3.4. Качества памяти

Что такое хорошая и плохая память?

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

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

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

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

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

3.5. Представление

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

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

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

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

А. Ахматова

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.6. Индивидуальные различия памяти

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

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

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

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

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

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

3.7. Особенности памяти младших школьников

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

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

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

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

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

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

Как определить тип памяти?

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

зонт	снег
конь	рак
внук	мир
стол	край
ночь	пень
гриб	цепь
свет	дождь
звон	вкус
мел	лес

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

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

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

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

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

Приводим рассуждение одного ученика:

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

- Ты решал когда-нибудь такую задачу?

- Решал что-то, забыл, о чем.

- О кирпиче?

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

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

Ту же задачу решает другой ученик:

- Ты решал когда-нибудь похожую задачу?

- Нет.

- А задачу про кирпич помнишь?

- Да.

- Вспомни условие задачи и ее решение.

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

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

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

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

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

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

Вопросы и задания

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

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

Тема 4 ВНИМАНИЕ

Что такое внимание.

Внимание и личность.

Виды внимания.

Основные свойства внимания.

Особенности внимания младших школьников.

4.1. Что такое внимание

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2. Внимание и личность

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

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



Рис. 10. Мимика внимания (народный артист СССР В.И. Качалов)

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

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

4.3. Виды внимания

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

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

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

- яркие световые явления (молния, красочная реклама, внезапно включенный или выключенный свет);
- неожиданные вкусовые ощущения (горечь, кислота, незнакомый вкус);
- что-то новое (новое платье у подруги, проехавшая машина новой марки, изменившийся цвет и выражение лица человека, с которым только что разговаривали и пр.);
- предметы и явления, вызывающие у человека эмоциональное удивление, восхищение, восторг (картины художников, музыка, различные проявления природы: закат или восход солнца, живописные берега реки, ласковый штиль или грозный шторм на море и пр.), при этом

многие стороны действительности как бы выпадают из поля его внимания.

Вспомните басню И.А. Крылова «Любопытный»:

Приятель дорогой, здорово! Где ты был?» -
«В Кунсткамере, мой друг! Часа там три ходил;
...Уж подлинно, что там чудес палата!
Куда на выдумки природа даровата!
Каких зверей, каких там птиц я не видал!
Какие бабочки, букашки,
Козявки, мушки, таракашки!
Одни, как изумруд, другие, как коралл!
Какие крохотны коровки!
Есть, право, менее булавочной головки!» -
«А видел ли слона? Каков собой на взгляд!
Я, чай, подумал ты, что гору встретил?» -
«Да разве там он?» - «Там». -
«Ну, братец, виноват:
Слона-то я и не приметил».

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

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

Б. Пастернак. «По грибы»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- определенная организация деятельности.

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

4.4. Основные свойства внимания

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

на другое. Но способствовать развитию этого умения необходимо.

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

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

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

Если, отвлекаясь, человек меняет объект внимания непроизвольно, то, переключая внимание, он сознательно ставит цель заняться чем-то новым.

Внимание быстрее и легче переключается от менее важного для личности предмета к более значимому.

В переключении внимания ярко проявляются индивидуальные особенности человека - одни люди могут быстро переходить к новой деятельности, а другие медленно и с трудом. Разные виды деятельности требуют разных форм внимания. Например, работа корректора требует высокой концентрации внимания, работа воспитателя, учителя - способности распределять внимание.

Внимание и рассеянность. Обычно внимание противопоставляется рассеянности. В нашем языке рассеянность часто понимается как синоним невнимательности. Помните стихотворение С.Я. Маршака: «Рассеянный с улицы Басейной»: «Вместо шапки на ходу он надел скороду, вместо валенок перчатки натянул себе на пятки».

Однако рассеянность и невнимательность не всегда совпадают друг с другом.

Рассеянность может быть результатом неустойчивости, слабости внимания. Человек ни на чем не может сосредоточиться долгое время, его внимание непрерывно перекакивает с одного на другое. Например, такое внимание характерно для детей, оно наблюдается и у взрослых, особенно в состоянии утомления, во время болезни.

Но рассеянность может иметь и совершенно иную причину. Человек настолько сильно сосредоточен на одном предмете, деятельности, что не способен замечать ничего другого, потому и рассеян. Например, многие ученые совершенно не обращают внимания на бытовые проблемы, на окружающие их предметы и т.п. Эта рассеянность является выражением максимальной собранности и сосредоточенности на основном предмете своих мыслей. У таких людей внимание сильное, но узкое и малоподвижное. К.К. Платонов в книге «Занимательная психология» приводит такой эпизод. Ньютон задумал сварить яйцо. Взяв часы, он заметил начало варки. А спустя некоторое время вдруг обнаружил, что в руках держит яйцо, а варит... часы. Но когда ученого однажды спросили, как ему удалось открыть закон тяготения, он ответил: «Благодаря тому, что я неотступно думал об этом вопросе».

Одна из причин невнимания - недостаточная умственная активность. Огромную роль в развитии внимания играет направленность личности.

4.5. Особенности внимания младших школьников

Внимание у детей начинает проявляться довольно рано, уже в первые месяцы жизни. Сначала можно говорить о **непроизвольном внимании**. С возрастом ребенка оно развивается, увеличивается круг объектов, которые вызывают непроизвольное внимание, и само это внимание становится более сильным и более устойчивым.

На основе непроизвольного внимания у детей постепенно развивается внимание **произвольное**. Однако на протяжении дошкольного возраста, а иногда и в начале школьного ребенок еще в недостаточной степени владеет своим вниманием.

Возрастными особенностями внимания младших школьников являются сравнительная слабость произвольного внимания и его небольшая устойчивость. Первоклассники и отчасти второклассники еще не умеют длительно сосредоточиваться на работе, особенно если она неинтересна и

однообразна, их внимание легко отвлекается. Возможность волевого регулирования внимания, управления им в начале младшего школьного возраста весьма ограниченные.

Значительно лучше у младших школьников развито непроизвольное внимание. Все новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны. Дети могут упустить важные существенные моменты в учебном материале и обратить внимание на несущественные только потому, что они привлекают своими интересными деталями.

Перед учителем начальной школы в учебном процессе стоит сложнейшая задача - продумывать специальную работу по организации внимания детей, иначе оно окажется во власти окружающих вещей и случайного стечения обстоятельств.

Безусловно, самый процесс учения способствует развитию произвольного внимания, его устойчивости и сосредоточенности. По мере того как расширяется круг интересов ребенка и он приучается к систематическому учебному труду, его внимание - как непроизвольное, так и произвольное - интенсивно развивается.

Строить обучение только на непроизвольном внимании ошибочно, да и невозможно. Педагогический процесс предполагает умение: 1) использовать непроизвольное внимание; 2) содействовать развитию произвольного.

Условием поддержания внимания является разнообразие сообщаемого материала, последовательность его раскрытия и изложения. Очень важно для организации внимания умение учителя предложить задание и так его мотивировать, чтобы оно было принято ребенком, - возбудить интерес, внести известную эмоциональную насыщенность.

Детский интерес приобретает чрезвычайное педагогическое значение как самая частая форма проявления непроизвольного внимания. Детское внимание, подчеркивал Л.С. Выготский, направляется и руководствуется почти всецело интересом, и поэтому естественной причиной рассеянности ребенка всегда является несовпадение двух линий в педагогическом деле: собственно интереса и тех занятий, которые предлагает учитель как обязательные.

«С этой точки зрения, - писал Л.С. Выготский, - всякое обучение возможно только постольку, поскольку оно опи-

рается на собственный интерес ребенка. Другого обучения не существует. Весь вопрос только в том, насколько интерес направлен по линии самого изучаемого предмета, а не связан с посторонними для него влияниями наград, наказаний, страха, желания угодить и т.п. Но признание всеислия детского интереса отнюдь не обрекает педагога на бессильное следование за ним. Организуя среду и жизнь ребенка в этой среде, педагог активно вмешивается в процессы протекания детских интересов и воздействует на них таким же способом, каким он влияет и на все поведение детей. Однако его правилом всегда будет: прежде чем объяснять - заинтересовать; прежде чем заставить действовать - подготовить к действию; ... прежде чем сообщить что-нибудь новое - вызвать ожидание нового»¹.

Л.С. Выготский высказал интересную мысль о том, что педагогу следует проявлять заботу как к вниманию, так и к рассеянности, и что глубоко ошибается тот учитель, который в рассеянности видит своего злейшего врага и не понимает истины, что наиболее внимательным может быть именно тот, кто наиболее рассеян у него в классе. «Секрет превращения рассеянности во внимание есть, в сущности говоря, секрет перевода стрелки внимания с одного направления на другое и достигается он общим воспитательным приемом переноса интереса с одного предмета на другой, путем связывания их обоих. В этом и заключается основная работа по развитию внимания и по превращению произвольного внешнего внимания во внимание произвольное»².

Развитие произвольного внимания младшего школьника является одним из важнейших приобретений личности на данном этапе онтогенеза. Оно связано с формированием у ребенка волевых качеств и находится в теснейшем взаимодействии с общим умственным развитием ребенка.

Подчеркивая педагогическое значение внимания, Л.С. Выготский указывал на его интегральный целостный характер. От работы внимания зависит вся картина воспринимаемого нами мира и самих себя. «Управляя вниманием, мы берем в свои руки ключ к образованию, формированию личности и характера»³.

¹ *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. - М., 1991. - С. 155.

² Там же. - С. 159.

³ Там же. - С. 167.

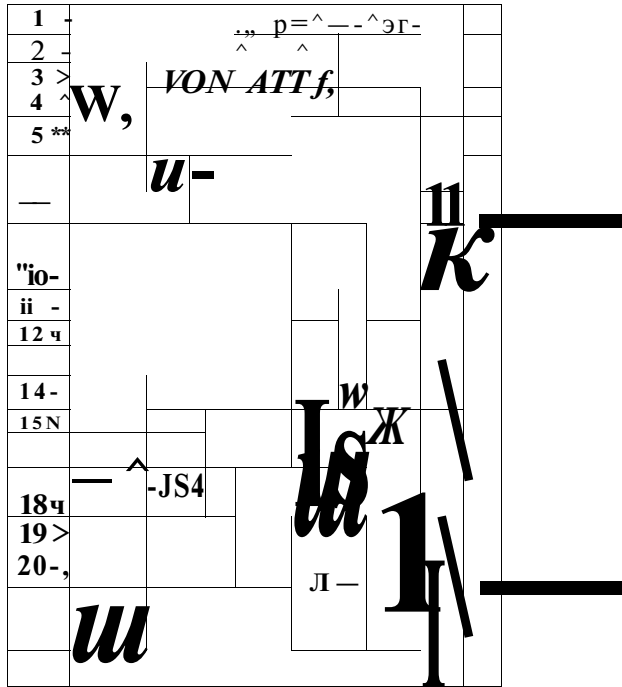


Рис. ! 1. Перепутанные линии

Вопросы и задания

1. Что такое внимание?
2. Чем отличается внимание от других познавательных процессов?
3. От чего зависит развитие внимания человека?
4. Выполните следующее задание.

Постарайтесь проследить изображенные на рис. 11 линии от начала до конца. Для этого отметьте с правой стороны рисунка, где кончается первая линия, вторая и т.д.

Чтобы проследить первые три, можете воспользоваться помощью пальца или обратным концом карандаша.

В дальнейшем прослеживайте только глазами!

Ответьте на вопросы:

1. Чем можно объяснить, если прослеживание линии на миг прерывается?
2. Какое свойство внимания проверяется тестом?
3. Можно ли научиться выполнять это задание?

4. Какое практическое значение имеет устойчивость внимания?

Т е м а 5 ВООБРАЖЕНИЕ

Что такое воображение.

Виды воображения.

Психологические механизмы воображения.

Развитие воображения у младших школьников.

5. /. Что такое воображение

Наряду с образами памяти, которые являются копиями восприятия, человек может создавать и совершенно новые образы. В образах может предстать и то, чего мы непосредственно не воспринимали, и то, чего вообще не было в нашем опыте, и даже то, чего в такой именно форме в действительности не существует. Это образы воображения. Итак, **воображение** - это познавательный процесс, который состоит из создания новых образов, на основе которых возникают новые действия и предметы.

Каждый образ, созданный в воображении, является в какой-то степени и воспроизведением и преобразованием действительности. *Воспроизведение* - основная характеристика памяти, *преобразование* - основная характеристика воображения. Если основная функция памяти - сохранение опыта, то основная функция воображения - его преобразование.

Образы воображения опираются на представления памяти. Но эти представления подвергаются глубокому изменению. Представления памяти - это образы предметов и явлений, которых мы в данный момент не воспринимаем, но когда-то воспринимали. Но мы можем, исходя из знаний и опираясь на опыт человечества, создать себе представления о таких вещах, которых никогда раньше сами не воспринимали. Например, я могу себе представить песчаную пустыню или тропические леса, хотя бывать там мне не приходилось. Воображение - это создание того, что в опыте человека еще не существовало, что он не воспринимал в прошлом и с чем раньше не встречался. Тем не менее все новое, созданное в воображении, всегда так или иначе связано с реально существующим.

Все представления воображения строятся из материала, полученного в прошлых восприятиях и сохраненного в памяти. Деятельность воображения всегда является переработкой тех данных, которые доставляются ощущениями и восприятиями. Из «ничего» воображение творить не может (слепой от рождения не может создать цветовой образ, глухой - звуков). Самые причудливые и фантастические продукты воображения всегда строятся из элементов действительности.

Воображение - одна из фундаментальных характеристик человека. В нем наиболее наглядно проявляется отличие человека от животных предков. Философ Э.В. Ильенков писал: «Сама по себе взятая фантазия, или сила воображения, принадлежит к числу не только драгоценных, но и всеобщих, универсальных способностей, отличающих человека от животного. Без нее нельзя сделать ни шагу не только в искусстве... Без силы воображения невозможно было бы даже перейти улицу сквозь поток автомашин. Человечество, лишенное фантазии, никогда не запустило бы в космос ракеты». Д. Дидро восклицал: «Воображение! Без этого качества нельзя быть ни поэтом, ни философом, ни умным человеком, ни мыслящим существом, ни просто человеком... Воображение - это способность вызывать образы. Человек, начисто лишенный этой способности, был бы тупицей».

При помощи воображения человек отражает реальную действительность, но в иных, необычных, часто неожиданных сочетаниях и связях. Воображение преобразует действительность и создает на этой основе новые образы. Воображение тесно связано с мышлением, поэтому способно активно преобразовывать жизненные впечатления, полученные знания, данные восприятия и представления. Вообще воображение связано со всеми сторонами психической деятельности человека: с его восприятием, памятью, мышлением, чувствами.

Как же возникают образы воображения, по каким законам осуществляется их построение?

Воображение - познавательный процесс и имеет в своей основе аналитико-синтезическую деятельность человеческого мозга. *Анализ* помогает выделить отдельные части и признаки предметов или явления, *синтез* - объединить в новые, до сих пор не встречавшиеся комбинации. В результате создается образ или система образов, в которых реальная действительность отражается человеком в новом, преобразованном, измененном виде и содержании.

Физиологическая основа воображения - образование новых сочетаний из временных нервных связей, уже сформировавшихся в коре больших полушарий мозга.

5.2. Виды воображения

Психологи выделяют виды воображения по следующим основаниям.

1. **Степень активности** создания человеком новых образов и осознанности этих образов:

Непроизвольное или пассивное воображение - новые образы возникают под воздействием малоосознанных или неосознанных потребностей. Это сновидения, галлюцинации, грезы, состояния «бездумного отдыха».

Так, *образы во сне* рождаются непреднамеренно. К открытию тайны сна люди пришли лишь в конце XIX - начале XX в. Обрывки воспоминаний прошлого причудливо сочетаются в сновидениях, они рождаются непреднамеренно, вступают в неожиданные, иногда совершенно бессмысленные сочетания. В полусонном, дремотном состоянии может происходить то же самое. Сеченов говорил, что сновидения - это «небывалые комбинации бывалых впечатлений». Когда человек спит, его сознание как бы отступает на задний план, так как прекращают работать те участки головного мозга, которые передают сознанием, контролируют наши впечатления и представления. Сон - это разлитое торможение больших полушарий. Когда происходит полное и глубокое торможение, сон бывает глубоким, без сновидений. Но торможение происходит неравномерно, особенно в начальной стадии сна и в последней перед пробуждением. Сновидения вызываются работой группы клеток, оставшихся незаторможенными. Характерными для сновидений являются:

- чувственная достоверность. Когда я вижу сон, я ни на минуту не сомневаюсь, что все это происходит со мной наяву. Лишь проснувшись, «страхнув» с себя сон, я смогу критически отнестись к приснившимся фантазиям;

- невероятная причудливость, необычность связей и сочетаний образов;

- явная связь с насущными потребностями человека. Например, Татьяна пишет Онегину: «Ты в сновиденьях мне являлся». Влюбленная в Евгения, она постоянно думает о нем, и вот его образ - во сне.

Несмотря на всю фантастичность сновидений, в них может содержаться лишь то, что было воспринято человеком. Сегодня известны некоторые механизмы сновидений.

Например, поводом для сновидений могут послужить раздражения, которые получает организм спящего человека: сдвинулось одеяло - замерзли ноги, может присниться, что ты замерзаешь, что под тобой проломился лед, или что ты по колено в воде и бреднем ловишь рыбу. Вариаций может быть множество.

На этом основана методика изучения содержания сновидений: испытуемого подвергают (конечно, с его согласия) во время сна тем или иным раздражениям, а потом расспрашивают о том, что ему снилось. Так, освещение лица спящего красным светом может вызвать во сне образы грозы, вспышки молнии, отблески лесного пожара. Если поднести к носу спящего флакон с духами, возможен образ цветущего сада или праздника, когда люди дарят друг другу букеты цветов. Или: лицо спящего закрыли одеялом, стало труднее дышать, а ему снится, что на него набросился бандит и душит его.

Иногда причиной сна являются бурные события, происшедшие за день - сон снится на ту же тему, в продолжение этих событий. Приснившийся сон может сигнализировать о какой-либо болезни. Так, одну женщину долго преследовал сон: она ела сырую или испорченную рыбу. При медицинском обследовании у нее оказалась острая форма гастрита. Есть еще много разных причин сновидений, о которых вы можете, если заинтересуетесь, узнать из специальной литературы.

Сон - продукт здоровой психики. Сны видят все люди. Исследования последних лет приводят ученых к мысли о том, что сновидения даже необходимы для нормальной работы нашего мозга. Если лишить человека сновидений, это может привести к расстройству психики. Продуктом больной или нездоровой психики являются галлюцинации.

Галлюцинация - это тоже пассивное, непреднамеренное воображение. У людей, психически ненормальных или не совсем здоровых, образы фантазии приобретают черты реальности. У душевнобольного они конкурируют с тем, что он действительно воспринимает. Если ему представляется давно умерший родственник, он разговаривает с ним, как с живым, ни на минуту не сомневается в реальности последнего. Такие «сны наяву» и называются галлюцинациями.

А.С. Пушкин очень тонко описывает помешательство старого мельника в результате сильнейшего эмоционального потрясения из-за самоубийства дочери («Русалка»):

Я продал мельницу бесам запечным,
А денежки отдал на сохраненье
Русалке, вещи дочери моей.
Они в песке Днепра-реки зарыты,
Их рыбка-одноглазка стережет.

Галлюцинации появляются при различных психических заболеваниях, под влиянием сильных переживаний - чувства тоски, страха, навязчивых мыслей.

При *слуховых галлюцинациях* больной слышит голоса, музыку, звуки. Голоса то угрожают ему, то о чем-то просят. При этом голоса бывают тихими, громкими, «приказывающими», в результате чего человек совершает неожиданные поступки. Это психическое расстройство часто возникает на почве алкоголизма.

Зрительные галлюцинации обычно возникают при таких болезнях, как эпилепсия, истерия, а также у алкоголиков, дошедших до состояния белой горячки.

Эти явления объясняются тем, что значительные участки мозга душевнобольного постоянно в большей или меньшей степени заторможены. Следы прошлых восприятий, комбинируемые в образах фантазии, вызывают такую же реакцию, как и реальные раздражители.

Грезы - это пассивное, но преднамеренное воображение. Это мечты, не связанные с волей, направленной на их выполнение. Люди грезят о чем-то приятном, радостном, заманчивом, причем в грезах отчетливо видна связь фантазии с потребностями и желаниями. Вспомним Манилова - героя повести Н.В. Гоголя «Мертвые души». Манилов пользуется грезами и бесплодной мечтательностью как занавесой от необходимости что-то делать: вот он вошел в комнату, сел на стул и предался размышлению. Незаметно мысли занесли его бог знает куда. «Он думал о благополучии дружеской жизни, о том, как бы хорошо было жить с другом на берегу какой-нибудь реки, потом через реку начал строиться у него мост, потом огромный дом с таким высоким бельведером, что можно оттуда видеть даже Москву, и там пить вечером чай на открытом воздухе и рассуждать о каких-нибудь приятных предметах...»

Произвольное, или активное воображение - это процесс преднамеренного построения образов в связи с сознательно поставленной целью в той или иной деятельности. Этот вид воображения возникает в раннем возрасте и наибольшее развитие получает в детских играх. В игре дети берут на себя разные роли (летчика, шофера, доктора, Бабы-Яги, брокера и т.д.)- Необходимость построить свое поведение в соответствии с приятной на себя ролью требует активной работы воображения. Кроме этого надо вообразить недостающие предметы и саму ситуацию игры.

По оригинальности произвольное (активное) воображение разделяется на воссоздающее, или репродуктивное, и творческое.

Воссоздающее, или репродуктивное, воображение - это построение образа предмета, явления в соответствии с его словесным описанием или по чертежу, схеме, картине. В процессе воссоздающего воображения возникают новые образы, но новые субъективно, для данного человека, а объективно они уже существуют. Они уже воплощены в определенных предметах культуры. При чтении художественной и учебной литературы, при изучении географических, исторических и других описаний постоянно оказывается необходимым воссоздавать при помощи фантазии то, о чем говорится в этих источниках. Любой зритель, читатель или слушатель должен обладать достаточно развитым воссоздающим воображением, чтобы увидеть и почувствовать то, что хотел передать и выразить художник, писатель, рассказчик. Отличной школой развития воссоздающего воображения служит изучение географических карт. К. Паустовский писал: «Еще в детстве у меня появилось пристрастие к географическим картам. Я мог сидеть над ними по нескольку часов, как над увлекательной книгой. Я изучал течение неведомых рек, прихотливые морские побережья, проникал в глубину тайги... Постепенно все эти места оживали в моем воображении с такой ясностью, что, кажется, я мог бы написать вымышленные путевые дневники по разным материкам и странам».

Суть воссоздающего воображения в том, что мы воспроизводим то, что сами непосредственно не воспринимали, но что нам сообщают другие люди (речью, чертежами, схемами, знаками и пр.). Мы как бы расшифровываем сигналы, символы, знаки. Например, инженер, рассматривая чертеж (систему линий на листе), восстанавливает образ машины, которая «зашифрована» условными обозначениями.

Воссоздающее воображение играет важную роль в жизни человека, оно позволяет людям обмениваться опытом, без чего немислима жизнь в обществе. Оно помогает каждому из нас овладеть опытом, знаниями и достижениями других людей.

Творческое воображение - это самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных продуктах деятельности. Образы создаются без опоры на готовое описание или условное изображение.

Роль творческого воображения огромна. Создаются новые оригинальные произведения, которых никогда не было. Однако их персонажи (у художников, скульпторов, писателей) настолько жизненны, реальны, что начинаешь относиться к ним, как к живым (вспомним Дон Кихота, Андрея Болконского, Наташу Ростову, Анну Каренину, Татьяну Ларину, Григория Мелехова, Василия Теркина, братьев Турбиных...).

Особый вид воображения - мечта. Мечта всегда направлена на будущее, на перспективы жизни и деятельности конкретного человека, конкретной личности. Мечта позволяет намечать будущее и организовывать свое поведение для его осуществления. Представить себе будущее (т.е. то, чего еще нет) человек не мог бы без воображения, без умения строить новый образ. Причем мечта - это такой процесс воображения, который всегда направлен не просто в будущее, а в желаемое будущее. В этом смысле Плюшкин - образ творческого воображения Н.В. Гоголя, но не его мечта. А вот герои «Алых парусов» А. Грина - мечта писателя о людях, какими бы он хотел их видеть.

Мечта не дает немедленного объективного продукта деятельности, но всегда является толчком к деятельности. К.Г. Паустовский говорил, что сутью человека является та мечта, которая живет у каждого в сердце. «Ничто человек так глубоко не прячет, как свою мечту. Может быть, потому, что она не выносит самого малого осмеяния и уж, конечно, не выносит прикосновения равнодушных рук. Только единомышленнику можно поверить свою мечту».

К образам такого рода, как мечта, относятся идеалы человека - образы, служащие ему образцами жизни, поведения, отношений, деятельности. Идеал - это образ, в котором представлены наиболее ценные, значимые для данного человека черты и свойства личности. В образе-идеале выражается тенденция развития личности.

Еще один вид творческого воображения - фантазия или мечтательность. Здесь желаемое будущее не связывается непосредственно с настоящим. К образам фантазии относят сказочно-фантастические и научно-фантастические образы. В фантазии представлены объекты и явления, которых в природе нет. И сказки, и научная фантастика - результат творческого воображения. Но их авторы не видят путей достижения того, что рисует им их воображение.

Каждый предмет, каким бы будничным и далеким от фантазии он ни казался, в той или иной мере результат работы воображения. В этом смысле можно сказать, что любой предмет, сделанный руками человека, - это осуществленная мечта. Новое поколение использует вещь, о которой мечтали и которую создали их отцы. Осуществленная мечта вызывает новую потребность, а новая потребность порождает новую мечту. Сначала каждое новое достижение кажется прекрасным, но по мере его освоения люди начинают мечтать о лучшем, большем. Так, 4 октября 1957 г. у Земли появился искусственный спутник. Исполнилась мечта К.Э. Циолковского, великого мечтателя нашего времени, который писал, что сначала неизбежно идут мысль, фантазия, сказка, за ними шествует научный расчет и, наконец, - исполнение. Прежде чем появился спутник, возникла реактивная авиация, ракеты взлетали в стратосферу, изучая ее строение и состав, создавались новые жароустойчивые сплавы, новые виды ракетного топлива и т.д. Потом в космос полетел человек - это было удивительно и прекрасно, но сейчас уже все к этому привыкли, и люди мечтают о полете на другие планеты.

Существует большая зависимость между воображением и умом человека. Развитие воображения неразрывно связано с развитием личности в целом. Воображение можно тренировать и развивать, как любую сторону психической деятельности человека. Воображение развивается прежде всего в той деятельности, в которой нельзя обойтись без воображения. В каждом человеке заключен какой-то «кусочек фантазии», но у каждого фантазия, или воображение, проявляется по-разному, в зависимости от направленности личности - ее интересов, знаний, эмоционального настроения.

5.3. Психологические механизмы воображения

В образах, возникающих в воображении, всегда есть черты уже известных человеку образов. Но в новом образе они

преображены, изменены, соединены в необычные сочетания.

Сущность воображения заключается в способности подмечать и выделять в предметах и явлениях специфические признаки и свойства и переносить их на другие предметы. Выделяют несколько техник воображения.

Комбинирование - сочетание отдельных элементов различных образов предметов в новых, более или менее необычных комбинациях. Комбинирование - это творческий синтез, а не простая сумма уже известных элементов, это процесс существенного преобразования элементов, из которых строится новый образ. Помните у А.С. Пушкина:

У лукоморья дуб зеленый,
Златая цепь на дубе том,
И днем и ночью кот ученый
Все ходит по цепи кругом.
Идет направо - песнь заводит,
Налево - сказку говорит...
Там чудеса, там леший бродит,
Русалка на ветвях сидит...

Частный случай комбинирования - **агломинация** - способ создания нового образа путем соединения, склеивания совершенно разных объектов или их свойств. Например, кентавр, дракон, сфинкс - лев с головой человека или ковер-самолет, когда способность летать перенесли от птицы на другой предмет. Это сказочный образ: не учитываются условия, при которых ковер мог бы летать. Но само воображаемое перенесение способности птиц к полету на другие тела - оправдано. Потом изучили условия полета и осуществили мечту - появился самолет. Минотавр - чудовище с туловищем человека и головой быка, русалка... Такие соединения разных объектов существуют не только в искусстве, но и в технике: троллейбус, аэросани, танк-амфибия и т.д.

Акцентирование - подчеркивание тех или иных черт (например, образ великана). Этот способ лежит в основе создания карикатур и дружеских шаржей (умный - очень высокий лоб, недостаток ума - низкий).

Акцентирование проявляется в нескольких специфических действиях:

а) утрирование - намеренное подчеркивание особенностей внешнего облика человека;

б) преувеличение или приуменьшение (Мальчик-с-пальчик, Дюймовочка, семиглавый Змей-Горыныч);

в) типизация - обобщение и эмоциональная насыщенность образа. Это наиболее сложный путь создания образа творческого воображения. А.М. Горький писал, что талантливыми можно считать тех литераторов, которые хорошо владеют приемами наблюдения, сравнения, отбора наиболее характерных особенностей людей и включения «воображения» этих особенностей в одно лицо. «Как строятся типы в литературе? - спрашивал А.М. Горький. - Они строятся, конечно, не портретно, не берут определенно какого-нибудь человека, а берут 30-50 человек одной линии, одного ряда, одного настроения и из них создают Обломова, Онегина, Фауста, Гамлета, Отелло и т.д. Все это - обобщенные типы».

Индивидуальные особенности воображения определяются:

1) степенью легкости и трудности, с какой человеку вообще дается воображение;

2) характеристикой самого создаваемого образа: нелепица или оригинальная находка решения;

3) в какой области ярче, быстрее происходит создание новых образов (личностная направленность).

5.4. Развитие воображения у младших школьников

Без достаточно развитого воображения не может успешно протекать учебная работа школьника. Читая произведения художественной литературы, ребенок мысленно представляет то, о чем говорит автор. Изучая географию, он вызывает в своем воображении картины незнакомой ему природы. Слушая рассказы по истории, он представляет людей и события прошлого и будущего. Школьник не видел никогда пустыни, океана, извержения вулканов, не был свидетелем жизни других цивилизаций, но обо всем этом он может иметь свое представление, свой образ.

Чем больше будет участвовать воображение во всех познавательных процессах школьника, тем более творческой будет его учебная деятельность.

Если мы хотим, чтобы учебная деятельность была творческой, необходимо иметь в виду следующее. Всякий образ, созданный воображением, строится из элементов,

взятых из действительности и содержащихся в прежнем опыте человека. Поэтому, чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение. К.Г. Паустовский писал: «Знание органически связано с человеческим воображением... сила воображения увеличивается по мере роста познаний».

Основное условие развития воображения ребенка - **включение его в самую разнообразную деятельность.** В процессе развития ребенка развивается и воображение. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает, тем продуктивнее будет активность его воображения - основы всякой творческой деятельности. У каждого ребенка есть воображение, фантазия, но проявляются они по-разному, в зависимости от его индивидуальных особенностей.

Прежде всего различна степень легкости или трудности преобразования данного в воображении. Некоторые дети до такой степени скованы ситуацией, что всякое мысленное преобразование ее представляет для них значительные трудности. Иногда ученик не может усвоить учебный материал только потому, что не в состоянии мысленно представить то, что говорит учитель или что написано в учебнике. Нередко ученика обвиняют в лености за то, что он не написал сочинения, да еще на свободную тему, а он не может ничего придумать, не может вызвать к жизни ни одного образа.

Ученикам 4-го класса предложили написать сочинение на тему «Весна» и дали слова, которые можно использовать: ветер, солнце, тропинка, снег, ручьи, птицы. Слова наталкивали на традиционное описание весны. Многие дети так и написали: «Наступила весна. Солнце стало уже пригревать. Ветерок дует ласковый, а не холодный. Снег уже растаял, и теперь бегут веселые ручейки. Воробьи купаются в лужицах и ручейках. Скоро прилетят перелетные птицы». Сказано все, что обычно говорится о наступлении весны, все слова использованы - и ничего от себя, от личного впечатления. Подобные сочинения не помогают развитию воображения, а, наоборот, способствуют созданию и закреплению определенных штампов. Такое «правильное» сочинение должно вызвать тревогу учителя, потому что свидетельствует о неразвитости воображения ученика.

Для других детей всякая ситуация - материал для деятельности воображения.

Когда такого ребенка упрекают за невнимательность на уроке, он не всегда бывает виноват: он старается слушать, а в его голове совершается иная жизнь, возникают образы, может быть, ярче и интереснее, чем то, что рассказывает учитель.

Учительница И. Овчинникова много работала над развитием воображения у детей. Она, например, просила детей представить, что хорошо знакомые им предметы, вещи могут чувствовать, переживать, разговаривать, предлагала пятиклассникам прислушаться к «разговорам» вещей и описать их. Какие же различия в воображении детей она наблюдала! У одних вещи рассказывают от своего имени лишь то, что известно об этой вещи автору сочинения. Так, стол у них рассказывает о том, как он был деревом, которое потом срубили, распилили на доски и т.д. Другим же детям этот стол смог поведать о людях, которые за ним едят, работают, беседуют.

Учащиеся различаются и тем, в какой мере их воображение контролируется сознанием. В зависимости от этого воображение бывает полезным или вредным, ибо может вводить человека от реального мира.

Эти особенности воображения детей необходимо учитывать. Надо знать не только, как ученик воспринимает материал, но и как этот материал преломляется в его воображении.

Воображение можно тренировать и развивать, как любую сторону психического облика человека.

Развивать воображение можно разными путями, но обязательно в такой деятельности, которая без фантазии не может привести к желаемым результатам. Надо не насиловать воображение, а увлекать его.

Лепить по готовым моделям, срисовывать с образца, подражать действиям взрослых довольно просто, но такие задания работы воображения не требуют. Куда сложнее научить детей видеть самые привычные вещи с неожиданной, новой стороны, что является необходимым условием творчества.

Л.С. Выготский отмечал, что воображение как основа всякой творческой деятельности одинаково проявляется во всех решительно сторонах культурной жизни, делая возможным художественное, научное и техническое творчество.

Большое значение для развития творческого воображения детей имеют различные кружки: художественные, литературные, технические, юных натуралистов.

Работа кружков должна быть организована так, чтобы ученики видели результат своего труда, своего творчества. Вот ответ одного третьеклассника на вопрос, понравилось ли ему в кружке «Умелые руки»: «Нет, там неинтересно. Мы делали фигурки из пластилина и картона, а раскрашивали их какие-то другие ребята. И мы не видели, что получилось».

Младшие школьники с удовольствием придумывают сказки. Можно предложить им придумать рассказ по заданному сюжету, по началу или концу произведения, по картине; в частности, помогают развитию творческого воображения сочинения по картине с каким-либо закрытым ее звеном.

Необходимо учитывать и такие особенности воображения учащихся (причем разных возрастов), которые ярко проявляются при работе над сочинением.

Для одних детей нужна определенно и четко сформулированная тема. Внутри этой темы они проявляют и умение строить сюжет, и воображение. Они идут по теме, как по руслу реки, все время чувствуя берега и не выходя за них. Тема как бы формирует, выстраивает в определенном порядке имеющиеся у них знания, образы, впечатления.

Другим детям мешают подсказки, ограничения. Если они пишут сочинение на конкретную тему, то никак не могут начать его: эта тема идет не от них, она им навязана, чужая. В процессе работы они отходят от темы, расширяя поставленные рамки. Сочинения на свободную тему такие дети начинают писать сразу, как будто в голове у них множество готовых сюжетов и образов.

Если учитель выехал с детьми за город, можно придумать множество заданий на развитие детского воображения: «Представьте, что мы заблудились», «Вообразите, что мы в разведке», «Мы на необитаемом острове», «Наш отряд - первый на необитаемой планете». Дети с готовностью и радостью разыгрывают сюжет, подсказанный учителем. Взрослому остается только тактично, осторожно направлять эту буйную фантазию, учить ребят контролировать свое воображение, сверять с действительностью.

Вопросы и задания

1. Расскажите о самом важном различии между представлениями памяти и воображением.
2. Сравните репродуктивное и творческое воображение, приведите примеры и объясните их психологический смысл.

3. Вспомните и приведите примеры воображения в произведениях народного творчества (сказки, загадки, былины и пр.).

4. Известно, что в своем творчестве художники, писатели, поэты опираются на воображение. Как вы относитесь к такому утверждению, что зрители, читатели должны быть тоже развиты в этом отношении, иначе они ничего не поймут в произведениях искусства. Докажите свою точку зрения.

5. Как вы понимаете мысль, которую высказал замечательный педагог и врач Януш Корчак: «Я часто думаю о том, что значит «быть добрым»? Мне кажется, что добрый человек - это такой человек, который обладает воображением и понимает, каково другому, умеет почувствовать, что другой чувствует».

Тема 6

МЫШЛЕНИЕ

Мышление - опосредованное и обобщенное познание окружающего мира.

Мышление и речь.

Основные формы мышления.

Мыслительные операции.

Понятия и их формирование.

Решение мыслительных задач.

Виды мышления.

Качества ума.

Некоторые особенности мышления младших школьников.

Человек не только воспринимает окружающий мир, но и хочет его понять. Понять - это значит проникнуть в суть предметов и явлений, познать самое главное, существенное в них. Понимание обеспечивается наиболее сложным познавательным психическим процессом, который называется мышлением.

6.1. Мышление - опосредованное и обобщенное познание окружающего мира

Ощущения и восприятие дают возможность непосредственно познать отдельные предметы и явления реального мира. С помощью органов чувств мы воспринимаем дей-

ствительность непосредственно. Например, мы смотрим на стену и видим ее цвет; мы определяем размер двух разных карандашей, лежащих перед нами; мы воспринимаем данную фигуру как треугольник. Мы можем непосредственно определить, какая сегодня погода: вышли на улицу или на балкон и узнали, холодно или тепло. Но можно определить погоду и не выходя из дома, косвенным путем, используя с этой целью термометр. Видя, на каком делении стоит ртуть, мы определим, тепло или холодно сейчас на улице. В этом случае мы исходим из того, что существует зависимость между высотой ртутного столба и температурой воздуха (между высотой карандаша, например, и температурой воздуха связи нет). Таким образом, термометр является средством, позволяющим нам ответить на вопрос: какая погода? И узнали мы о температуре воздуха не непосредственно с помощью ощущений и восприятий, а опосредованно. Барометр помогает нам узнать об атмосферном давлении, так как существует связь между атмосферным давлением и показанием стрелки барометра. Такого рода познание не является непосредственным показанием наших анализаторов, а является опосредованным познанием.

Если в ощущениях реальность отражается отдельными своими сторонами, качествами, признаками, а в восприятии - в совокупности всех этих качеств, признаков, то посредством мышления осуществляется отражение таких особенностей, свойств, признаков и явлений, которые обычно невозможно познать с помощью только органов чувств.

Еще один пример. Можно измерить высоту дерева? Можно, но непосредственно измерить его высоту линейкой - и трудно, и долго. Тогда человек в час, когда длина его тени равна его росту, измеряет тень дерева и таким способом, посредством длины тени, узнает о высоте дерева, т.е. узнает опосредованно. И знание, полученное этим путем, является опосредованным знанием, а процесс приобретения этого знания, представляющий собой процесс мышления, оказывается опосредованным познанием действительности.

Жизнь все время ставит такие задачи, которые нельзя решить, опираясь только на восприятие окружающих предметов и явлений или на припоминание того, что уже было воспринято раньше. На многие вопросы надо искать ответы косвенным путем, делая выводы из уже имеющихся

знаний. Мысля, человек познает общие свойства опосредованно, т.е. через посредство других, ранее усвоенных знаний. Именно при этом становится возможным понять то, чего человек сам не может видеть, слышать, ощущать, чувственно воспринимать и представлять. Например, врач ставит диагноз, опираясь на симптомы болезни. Он делает вывод из них в соответствии со знаниями, полученными прежде.

Таким образом, поиск ответа, который не может быть получен прямо из восприятий или путем припоминания конкретных фактов, а требует выводов из полученных знаний, представляет собой мыслительную деятельность. И наиболее существенной особенностью процессов мышления является то, что человек ***выходит за пределы своего непосредственного опыта***. Опосредованный характер мышления дает нам возможность значительно расширить познание действительности. Область того, что мы мыслим, шире того, что мы воспринимаем. Опираясь на восприятие, но выходя за его пределы, мы познаем в итоге мышления далекое прошлое земли, развитие растительного и животного мира, историю человечества, открываем новые законы и пр. В результате всех этих рассуждений мы можем сказать теперь, что **мышление** - это **опосредственное познание** (или отражение) действительности.

Но мышление не только опосредованное, но и **обобщенное познание** (отражение) окружающего мира.

Ощущения и восприятия дают нам знание единичного - отдельных предметов и явлений (или их сторон, свойств, качеств) реального мира. Такое знание никак не может быть достаточным. Жизнь, практика требуют умения предвидеть результаты наших действий, последствий различных явлений, событий, нами воспринимаемых. Знание единичного не дает достаточного основания для предвидения. Каждый, даже самый простой, вывод требует каких-то знаний и сделанных прежде обобщений. Общее свойство применяется и к данному случаю. Вот, например, лист бумаги. Что с ним произойдет, если его бросить в огонь? Сгорит. Почему мы это знаем, ведь этот лист мы не бросали в огонь. Но мы много раз видели, как горит бумага. Обобщили эти факты и теперь знаем. А если бы нам показали лист из неизвестного материала? Мы бы так уверенно не ответили. Следовательно, чтобы предвидеть, надо обобщать единичные предметы, явления, факты и, исходя из этих обобщений, делать вывод отно-

сительно других подобных единичных предметов, явлений и фактов.

Обобщенное отражение (познание) действительности - важнейший признак мышления. Не всегда и опыт человека может дать достаточный материал для обобщения. Люди в своей деятельности постоянно опираются на общий опыт, усвоенный от других, обобщенный и закрепленный в языке. Обобщения отражают общие и потому наиболее существенные свойства предметов и явлений, их общие и поэтому закономерные связи. Обобщая, мы познаем сущность предмета. Только с помощью мышления мы познаем то общее в предметах и явлениях, те закономерные, существенные связи между ними, которые недоступны непосредственно ощущению и восприятию и которые составляют сущность, закономерность объективной действительности. Поэтому мы можем сказать, что мышление есть отражение закономерных существенных связей.

Итак, мышление - это процесс опосредованного и обобщенного познания (отражения) окружающего мира.

6.2. Мышление и речь

Исключительно важная особенность мышления - его **неразрывная связь с речью**. Выделяя нечто общее в предметах и явлениях окружающего мира, человек обозначает его словами. Через слово человек впервые узнает о том, чего еще не видел (а возможно, никогда и не увидит!)

В замечательной книге «Слово о словах» Л. Успенский пишет: «С самого раннего детства и до глубокой старости вся жизнь человека неразрывно связана с языком. Ребенок еще не научился как следует говорить, а его чистый слух уже ловит журчание бабушкиных сказок... Подросток идет в школу. Юноша шагает в институт или университет. Целое море слов, шумный океан речи подхватывает его там, за широкими дверями. Сквозь живые беседы учителей, сквозь страницы сотен книг впервые видится ему отраженная в слове необъятно-сложная вселенная... Новый человек родится с древними мыслями, с теми, что сложились в головах людей за тысячелетия до его рождения. Сам он обретает возможность обращаться к правнукам, которые будут жить спустя века после его кончины. И все это только благодаря языку».

В системе языка за каждым словом исторически закреплено определенное **значение**. Значение слова - это всегда

обобщение. Человек мыслит при помощи языка, пользуясь словами. Речь есть **форма** мышления. Мысли всегда облекаются в речевую форму. В тесной связи речи и мышления может убедиться каждый, если поставит перед собой вопрос: На каком языке думают?

Речь является не только формой, но и орудием мышления. Выражая мысли в развернутой словесной форме, мы способствуем успеху мыслительной деятельности. Речь помогает мыслить. Необходимость выразить мысль словами, сообщить ее другому часто требует дополнительного, тщательного продумывания ее. В этих случаях мы замечаем, что кое-что из того, что нам казалось уже ясным, понятным, нуждается в уточнении, в более глубоком и основательном обдумывании. Подбор слов и выражений, необходимых для сообщения, побуждает нас вдумываться в детали мысли, иногда даже в тончайшие оттенки ее содержания. Рассказ о чем-либо другому человеку часто является лучшим способом уяснить себе собственную мысль, до конца продумать ее содержание. Неразрывная связь мышления с речью не означает, однако, что мышление сводится к речи. Мышление и речь, мысль и слово - не тождественны друг другу. Одну и ту же мысль можно выразить на разных языках. Одно и то же слово может выражать разные понятия - это омонимы, например, ключ, коса, ручка и др. И одно понятие может быть выражено разными словами - это синонимы; например, путь - дорога, задира - забияка, граница - рубеж и др.

Как и все психические процессы, мышление представляет собой деятельность мозга. Это сложная аналитико-синтетическая деятельность, осуществляемая совместной работой обеих сигнальных систем. При этом, поскольку мышление - это обобщенное при помощи слова отражение действительности, ведущую роль в этой деятельности играет вторая сигнальная система. Ее постоянное и тесное взаимодействие с первой с/с обуславливает неразрывную связь обобщенного отражения действительности, каким является мышление, с чувственным познанием объективного мира путем ощущений, восприятий, представлений.

Физиологические механизмы собственно речи - это второсигнальная деятельность коры, которая является сложной координированной работой многих групп нервных клеток коры головного мозга.

6.3. Основные формы мышления

Всякий мыслительный процесс осуществляется в форме суждений, которые всегда выражаются словами, даже если слова и не произносятся вслух.

Суждение - это высказывание чего-либо о чем-то, утверждение или отрицание каких-либо отношений между предметами или явлениями, между теми или иными признаками их.

Иные словами, суждение - это форма мышления, при которой что-то утверждается или отрицается. Например, суждение «После молнии гремит гром» утверждает наличие определенной связи во времени между двумя явлениями в природе. Суждение может быть либо истинным, либо ложным. Например, суждение «Все планеты вращаются вокруг солнца» - истинное, а суждение «Все вы хорошо сдадите экзамен по психологии» - проблематичное. Всякое суждение притязает на истинность, но ни одно не является безусловной истиной. Поэтому возникает необходимость мыслительной и практической проверки суждения. Любая гипотеза - яркий пример необходимости проверять и доказывать высказанное суждение. Работа мысли над суждением, направленная на установление и проверку его истинности, называется **рассуждением**.

К суждениям мы приходим как непосредственно, когда в них констатируется то, что воспринимается («В аудитории довольно шумно», «Все дороги занесло снегом» и др.), так и опосредованным путем - через умозаключения.

Непосредственное суждение: «Мальчик ест яблоко».
Опосредованное сужение: «Собака - животное».

Суждения могут соответствовать или не соответствовать действительности, поэтому различают суждения истинные, ложные (ошибочные) и предположительные.

Истинные суждения о каком-либо предмете есть знание об этом предмете. Например, «Ртуть - проводник электричества», «Москва - столица России».

Ложные, или ошибочные, суждения выражают незнание: «Дважды три - восемь».

Предположительными называются суждения, которые могут быть истинными или ложными, т.е. они могут соответствовать действительности, а могут и не соответствовать. Например, «Может быть, завтра будет дождь».

Иметь суждение - это значит что-либо утверждать или отрицать: «Этот стол - деревянный».

Умозаключение - форма мышления, позволяющая человеку сделать новый вывод из ряда суждений. Иными словами, на основании анализа и сопоставления имеющихся суждений высказывается новое суждение.

Различают два основных вида умозаключений - индуктивные и дедуктивные, или индукцию и дедукцию.

Индукция - это умозаключение от частных случаев к общему положению. Индукция начинается с накопления разнообразных знаний об однородных предметах и явлениях, что дает возможность найти в них существенно сходное и существенно различное и опустить несущественное и второстепенное. Обобщая сходные признаки этих предметов и явлений, делают новый общий вывод, или заключение, устанавливают общее правило или закон. Например, известно, что золото, медь, железо, чугун плавки. Следовательно, из этих суждений мы можем получить новое общее суждение: «Все металлы плавки».

Дедукция - такое умозаключение, в котором вывод заключается от общего суждения к суждению единичному или от общего положения к частному случаю. Например, два суждения: «Все тела при нагревании расширяются» и «Воздух есть тело». Отсюда вывод (новое суждение): «Следовательно, воздух при нагревании расширяется».

Оба вида умозаключений - индукция и дедукция - тесно связаны друг с другом. Сложные процессы рассуждений всегда представляют собой цепь умозаключений, в которых оба вида выводов переплетаются и взаимодействуют.

6.4. Мыслительные операции

Мыслительная деятельность людей совершается при помощи мыслительных операций: сравнения, анализа и синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации. Все эти операции являются различными сторонами основной деятельности мышления - опосредования, т.е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений между предметами, явлениями, фактами.

Сравнение - это сопоставление предметов и явлений с целью нахождения сходства и различия между ними. К.Д. Ушинский считал операцию сравнения основой понимания. Он писал: «...сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы познаем не иначе, как через сравнение... Если вы хотите, чтобы ка-

кой-нибудь предмет внешней среды был понят ясно, то отличайте его от самых сходных с ним предметов и находите в нем сходство с самыми отдаленными от него предметами: тогда только выясните себе все существенные признаки предмета, а это и значит понять предмет».

Сравнивая предметы или явления, мы всегда можем заметить, что в одних отношениях они сходны между собой, в других - различны. Признание предметов сходными или различными зависит от того, какие части или свойства предметов являются для нас в данный момент существенными. Нередко бывает так, что одни и те же предметы в одних случаях считаются сходными, в других - различными. Например, при сравнительном изучении домашних животных с точки зрения их пользы для человека выявляется много сходных признаков между ними, но при изучении их строения и происхождения обнаруживается много различий.

Сопоставляя вещи, явления, их свойства, сравнение вскрывает тождество и различие. Выявляя тождество одних и различия других вещей, сравнение приводит к их *классификации*. Классификация производится по какому-либо признаку, который оказывается присущим каждому предмету данной группы. Так, в библиотеке книги можно классифицировать по авторам, по содержанию, по жанру, по переплету, по формату и пр. Признак, по которому производится классификация, называется основанием классификации.

Сравнивая, человек выделяет прежде всего те черты, которые имеют важное значение для решения теоретической или практической жизненной задачи.

Анализ и синтез - важнейшие мыслительные операции, неразрывно связанные между собой. В единстве они дают полное и всестороннее знание действительности.

Анализ - это мысленное расчленение предмета или явления на образующие его части или мысленное выделение в нем отдельных свойств, черт, качеств. Воспринимая предмет, мы можем мысленно выделять в нем одну часть за другой и таким образом узнавать, из каких частей он состоит. Например, в растении мы выделяем стебель, корень, цветы, листья и пр. В данном случае анализ - мысленное разложение целого на составляющие его части.

Анализ может быть и мысленным выделением в целом его отдельных свойств, признаков, сторон. Например, мысленное выделение цвета, формы предмета, отдельных особенностей поведения или черт характера человека и пр.

Анализ возможен не только тогда, когда мы воспринимаем предмет или вообще любое целое, но и тогда, когда мы вспоминаем о нем, представляем его себе. Возможен также и анализ понятий, когда мы мысленно выделяем различные их признаки, анализ хода мысли - доказательство, объяснение и пр.

Синтез - это мысленное соединение отдельных частей предметов или мысленное сочетание отдельных их свойств. Если анализ дает знание отдельных элементов, то синтез, опираясь на результаты анализа, объединяя эти элементы, обеспечивает знание объекта в целом. Так, при чтении в тексте выделяются отдельные буквы, слова, фразы и вместе с тем они непрерывно связываются друг с другом: буквы объединяются в слова, слова - в предложения, предложения - в те или иные разделы текста. Или вспомним рассказ о любом событии - отдельные эпизоды, их связь, зависимость и т.д.

Так же как и анализ, синтез может осуществляться при непосредственном восприятии предметов и явлений или при мысленном представлении их. Различаются два вида синтеза: как мысленное объединение частей целого (например, продумывание композиции литературно-художественного произведения) и как мысленное сочетание различных признаков, свойств, сторон предметов и явлений действительности (например, мысленное представление явления на основе описания его отдельных признаков или свойств).

Анализ и синтез часто возникают в начале практической деятельности. Мы фактически расчлняем или собираем предмет, что является основой для выработки умения производить эти операции мысленно. Развиваясь на основе практической деятельности и наглядного восприятия, анализ и синтез должны осуществляться и как самостоятельные, чисто умственные операции. В каждом сложном процессе мышления участвуют анализ и синтез. Например, путем анализа отдельных поступков, мыслей, чувств литературных героев или исторических деятелей и в результате синтеза мысленно создается целостная характеристика этих героев, этих деятелей.

Абстракция. Нередко при изучении какого-либо явления возникает необходимость выделить какой-либо признак, свойство, одну его часть для более углубленного познания, отвлекаясь (абстрагируясь) на время от всех остальных, не принимая их во внимание. Например, чтобы

усвоить доказательство геометрической теоремы в общем виде, надо отвлечься от частных особенностей чертежа - мелом или карандашом он выполнен, какими буквами обозначены вершины, абсолютная длина сторон и пр.

Абстракция - это мысленное выделение существенных свойств и признаков предметов или явлений при одновременном отвлечении от несущественных признаков и свойств.

Выделенные в процессе абстрагирования признак или свойство предмета мыслятся независимо от других признаков или свойств и становятся самостоятельными объектами мышления. Так, у всех металлов мы можем выделить одно свойство - электропроводимость. Наблюдая за тем, как движутся люди, машины, самолеты, животные, реки и пр., мы можем выделить в этих объектах один общий признак - движение и мыслить о движении вообще, изучать движение. С помощью абстрагирования мы можем получать абстрактные понятия - смелость, красота, дистанция, тяжесть, длина, ширина, равенство, стоимость и пр.

Обобщение и конкретизация. *Обобщение* тесно связано с абстракцией. Человек не смог бы обобщать, не отвлекаясь от различий в том, что им обобщается. Нельзя мысленно объединить все деревья, если не отвлечься от различий между ними. При обобщении предметы и явления соединяются вместе на основе их общих и существенных признаков. За основу берутся те признаки, которые мы получили при абстрагировании, например, все металлы электропроводны. Обобщение, как и абстрагирование, происходит при помощи слов. Всякое слово относится не к единичному предмету или явлению, а ко множеству сходных единичных объектов. Например, в понятии, которое мы выражаем словом «фрукты», соединены сходные (существенные) признаки, которые имеются в яблоках, грушах, сливах и др.

В учебной деятельности обобщение обычно проявляется в определениях выводов, правилах... Детям нередко трудно совершить обобщение, так как не всегда они умеют выделить не только общие, но существенные общие признаки предметов, явлений, фактов.

Конкретизация - это мысленное представление чего-либо единичного, что соответствует тому или иному понятию или общему положению. Мы уже не отвлекаемся от различных признаков или свойств предметов и явлений, а,

наоборот, стремимся представить себе эти предметы или явления в значительном богатстве их признаков. По существу, конкретное есть всегда указание примера, какая-либо иллюстрация общего. Конкретизация играет существенную роль в объяснении, которое мы даем другим людям. В особенности важна она в объяснениях, даваемых учителем детям. Выбору примера следует уделять серьезное внимание. Привести пример иногда бывает нелегко. В общем виде мысль кажется ясной, а указать конкретный факт не удастся.

Школьники и студенты часто затрудняются привести примеры, иллюстрирующие их ответ. Это происходит при нормальном усвоении знаний, когда усваивается (или зазубривается) формулировка общих положений, а содержание остается неясным. Поэтому преподаватель не должен довольствоваться тем, что учащиеся правильно воспроизводят общие положения, а должен добиваться конкретизации этих положений: приведение примера, иллюстрации, конкретного частного случая. Особенно это важно в школе и прежде всего в начальных классах. Когда учитель приводит пример, он раскрывает, показывает, как в этом частном случае обнаруживается общее, которое иллюстрируется примером. Только при этом условии частное оказывает значительную помощь пониманию общего.

6.5. Понятия и их формирование

Обобщения, которые человек делает в процессе мышления, закрепляются в понятиях. **Понятие** - это форма мышления, в которой отражаются общие и существенные свойства предметов и явлений. Иными словами, понятие - это совокупность существенных свойств предмета. Например, у стула много признаков: цвет, материал, размеры, мягкость. Но существенными являются только те, которые и делают стул стулом. Ими являются: предмет мебели, создан для сидения, у него имеется опора для спины. Это и есть самые существенные признаки этого понятия, его содержание. В понятие «дерево» входят все признаки, присущие дереву, и не входит то, что характерно только для березы, или ели, или дуба и пр.

Отражая общее, существенное, закономерное в предметах или явлениях действительности, понятие выступает высшей ступенью отражения мира. Понятие обозначается словом, которое есть чувственная, материальная обо-

лочка понятия. Мыслить понятиями - значит мыслить словами. Слово заменяет предмет, но в каком-то определенном смысле. Ведь на слово «стул» не сядешь, и словом «хлеб» сыт не будешь. В чувственном познании человек знакомится с самими предметами и явлениями действительности, которые и обобщает затем данным понятием. Владеть понятием - значит владеть всей совокупностью знаний о предметах и явлениях, к которым относится данное понятие.

Большинство имеющихся у нас понятий усваиваются в готовом виде от других людей. Однако овладение понятием не простая «передача» знаний, например, от взрослого ребенка. Усвоение понятий, овладение ими - сложнейший процесс. Он имеет самое прямое отношение к развитию мышления как всего человечества, так и каждого конкретного человека. Здесь все поколения людей большую часть понятий получают от предшествующих поколений, усваивают эти понятия, углубляют, уточняют, обогащают и на основе уже своего опыта и знаний создают новые понятия о тех предметах и явлениях действительности, о которых предшествующие поколения еще не создали понятий.

У детей овладение понятием в значительной степени зависит от опыта, на который они опираются. Значительные трудности возникают тогда, когда новое понятие обозначаемое определенным словом, не согласуется с тем, что уже связано с этим словом у ребенка, т.е. с тем содержанием данного понятия (часто неправильным или неполным), которым он уже владеет. Чаще всего так бывает в тех случаях, когда строго научное понятие, усваиваемое детьми в школе, расходится с так называемым житейским, донаучным понятием, уже усвоенным ими вне специального обучения, в процессе повседневного общения с другими людьми и накопления личного чувственного опыта (например, птица - это животное, которое летает, поэтому бабочки, жуки, мухи относятся к птицам, а курица, утка - нет, они не летают. Или: хищные животные «вредные» или «страшные», например крысы, мыши, а кошка - не хищник, она домашнее животное, ласковая).

В усвоении понятий особенно важна правильная организация чувственного опыта учащихся. Чем абстрактнее понятие, тем труднее опереться на материал, который можно показать детям, тем больше приходится пользоваться рассказом о вещах, которые могут помочь усвоению абстрактного понятия.

Таким образом, образование понятий, переход к нему от чувственных форм познания - сложившийся процесс, в котором принимают участие сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение и более или менее сложные формы умозаключений. Важная роль в усвоении понятий принадлежит его *определению*. Определение содержит указание наиболее существенных признаков предмета или явления, составляющих суть данного понятия, раскрывает отношение его к другим, более общим понятиям. В определении фиксируется наиболее важное, что должно быть усвоено при овладении понятием. Например, дается определение понятию «поговорка». Поговорка - один из видов устного народного творчества: распространенное образное выражение, метко определяющее какое-либо жизненное явление. В отличие от пословиц поговорки лишены прямого поучительного смысла и ограничиваются образным, иносказательным определением явления. Примеры поговорок: «Ни богу свечка, ни черту кочерга», «За ушко да на солнышко», «Ночью все кошки серы», «Ни дать, ни взять», «Ни холодно, ни жарко», «Ни два, ни полтора», «Ни свет, ни заря».

Еще раз вспомним, что существенные признаки понятий - это свойства и отношения, при утрате, отсутствии или изменении которых предмет или явление становятся по своей природе или в каком-то важном отношении иными. Несущественные признаки влекут за собой появление лишь внешних, частных характеристик и отличий без изменения существа предмета или явления.

6.6. Решение мыслительных задач

Всякая мыслительная деятельность целенаправленна. Мыслить человек начинает тогда, когда у него *появляется потребность что-то понять*. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Когда мы сталкиваемся с каким-либо затруднением, которое надо преодолеть, мы начинаем думать, размышлять. Иными словами, мыслительная деятельность - это всегда решение задачи, заключающей в себе вопрос, ответ на который находится не сразу и не непосредственно.

Разрешение задачи является естественным завершением мыслительного процесса. Всякое прекращение его, пока цель не достигнута, будет испытываться субъектом как срыв или

неудача. Решение задачи или ответ на вопрос приходится искать, пользуясь промежуточными звеньями между вопросом и ответом (например, простая арифметическая задача). Здесь очень важно умение подметить непонятное, требующее разъяснения, т.е. умение увидеть вопрос. Сформулировать, в чем вопрос, - значит уже подняться до известного понимания, а понять задачу или проблему - значит найти путь для ее решения. Первый признак мыслящего человека - способность видеть проблемы там, где они есть. Сила великого ума нередко проявляется в том, что в чем-то привычном человек видит проблему, которую надо решить (Ломоносов, Павлов, Циолковский, Бехтерев, Менделеев и многие другие). Так, множество людей видело падение предметов на землю и считало это явление, а для Ньютона это стало вопросом, изучение которого привело его к открытию закона тяготения.

Практическая деятельность, практика создают безграничные условия для возникновения и постановки новых вопросов. Именно общественные нужды побуждают людей ставить новые вопросы, ведущие к научным открытиям, изобретениям, рационализаторским предложениям. Возникновение вопросов - это первый признак начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания. При этом каждый человек видит тем больше нерешенных проблем, чем обширнее круг его знаний. Каждая решенная проблема поднимает круг новых проблем: чем больше человек знает, тем лучше он знает, чего еще он не знает, - он видит проблемы во многом из того, что казалось ему раньше ясным и понятным.

Познавательные интересы, любознательность, проявляющиеся в вопросах человека, имеют важнейшее значение в развитии его мышления. Не случайно детские психологи и писатели уделяют серьезное внимание вопросам, которые задают маленькие дети-«почемучки». Так, К. Чуковский в своей замечательной книге «От двух до пяти» пишет о том, что большинство вопросов, с которыми обращается к нам ребенок, вызвано насущной потребностью его неутомимого мозга возможно скорее постичь окружающее, что те взрослые, которые отмахиваются от докучных вопросов ребенка, совершают непоправимо жестокое дело: они насильно задерживают его умственный рост, тормозят его духовное развитие. Он приводит разнообразные вопросы детей, причем отмечает, что у каждого ребенка свои, особенные вопросы. И вот стенографическая запись вопросов, заданных с пулеметной скоростью одним четырехлетним мальчишкой

отцу в течение двух с половиной минут: А куда летит дым? А медведи носят брюки? А кто качает деревья? А можно достать такую большую газету, чтобы завернуть живого верблюда? А осьминог из икры выплывает или он молоко-сосный?

И вот вопросы другого ребенка: Как небо получилось? Как солнце получилось? Кто делает клопов? ... Или пятилетней девочкой: Кто такой гигант? А гигант может поместиться в нашей комнате? А если встанет на четвереньки? А во сколько раз Дюймовочка меньше гиганта?

Так важно, чтобы в школе поощряли детей задавать вопросы, однако этого, к сожалению, часто не происходит. Известный педагог В.А. Караковский: «Вы заметили, что прекращают делать дети, пришедшие в первый класс? Они перестают задавать вопросы. Вернее, они их задают, но не знаменитые «почему», которыми они еще недавно буквально изводили всех взрослых. Характер вопросов меняется: „Можно поднять ручку?“, „Можно спросить?“, „Можно выйти?“ Новая школьная жизнь так плотно обнимает ребенка своей жесткой регламентацией (как сидеть, как стоять, как ходить, что, когда и как делать), что для проявления обычной любознательности уже и места нет».

Итак, мыслительная деятельность начинается тогда, когда возникает проблема, вопрос. Очень важно уметь четко формулировать вопрос, делать его конкретным (например, общий вопрос: «Почему не горит электрическая лампочка?» заменить на «Где произошел разрыв в электрической цепи?»). Иными словами, услышав вопрос, следует осознать, в чем именно суть вопроса, а это значит понять то направление, в каком надо искать ответ на вопрос. Чтобы поставить конкретный вопрос, надо располагать знанием. Так, заменить вопрос: «Почему не горит лампочка?» на вопрос: «Где произошел разрыв в цепи?» можно только при наличии знания о том, отчего может не гореть лампочка. При более обширных знаниях легче конкретизировать общий вопрос.

Решение мыслительной задачи начинается с *анализа данных*, т.е. выясняется, какие данные имеются и могут привести к решению задачи. Эти данные сопоставляют друг с другом и с вопросом, соотносят с прежними знаниями и опытом человека. Решение новых задач опирается в большей мере на принципы, уже использованные ранее при решении других задач, сходных с новыми.

При решении задач ответ на вопрос той или иной задачи возникает обычно в виде предположения. Первоначально возникает лишь гипотеза, правильность которой должна быть доказана, проверена. Проверка гипотезы (предположения) во многих случаях производится опытным путем. Намечаются следствия, вытекающие из предположения и проверяются, оправдываются ли они на практике. Например, при конструировании сложных механизмов создают модель, выясняют, действует ли она согласно предположениям, если есть ошибки, то где, что изменить и пр. Существенную роль в проверке гипотез играет так называемый умственный эксперимент, или проверка предположения «в уме», мысленное представление того, что будет происходить в разных условиях с тем или иным предметом или явлением. На умственный эксперимент широко опирается, например, шахматист, намечая, какой ход надо сделать, и мысленно представляя себе различные возможные ходы свои и своего соперника. В случае ошибочности выдвинутых положений ищут новую гипотезу, которую затем вновь проверяют. Успех ее в большой мере зависит от того, насколько выявлены источники и характер прежних неудач. Успех предположения в большой мере зависит от знаний, которыми располагает человек, выдвинувший это предположение. Чем более он сведущ в той области, к которой относится задача, тем более вероятны и обоснованы его предположения. Например, успех решения проблемы неуспеваемости станет выше у того учителя, который лучше знает психологию ребенка, условия его семейной жизни, потому что его предположения о причинах неуспеваемости ребенка будут более точными, чем у того педагога, который имеет весьма поверхностные сведения о психологических особенностях школьника о том, как ему живется дома, и пр.

Важную роль в решении задач играют *чувственная опора*, восприятие предметов и их изображений или мысленное представление их. Но иногда наглядные образы могут затруднять решение, например изменение привычного чертежа. Необходимой опорой решения многих задач являются практическое действие, соответствующее задаче и поискам ее решения, различные манипуляции с предметами. Именно практические действия дают возможность судить о правильности или ошибочности гипотез.

Таким образом, процессы мышления, вызванные общественными или личными потребностями, начинаются

с постановки вопроса. Уже постановка вопроса намечает определенные пути его решения. Далее выдвигаются некоторые предположения или гипотезы о возможных вариантах решения. И наконец - проверка предположений или гипотез. Проверка осуществляется на основе практической деятельности человека. Так, был хорошо известен факт, что собака выделяет слюну (облизывается при виде еды). И.П. Павлов увидел в этом проблему, задав себе вопрос: почему происходит так называемое психическое слюноотделение? Возникли две гипотезы: 1) собака знает, что ее сейчас будут кормить, предвкушает удовольствие от еды, поэтому выделяет слюну; 2) не является ли психическое слюноотделение рефлексом?

И.П. Павлов проверил гипотезы, и в результате многочисленных опытов была подтверждена вторая гипотеза, что позволило ему создать учение об условных рефлексах (на основе широкого обобщения по выработке условного рефлекса на различные раздражители: свет, звук, запах).

6.7. Виды мышления

Мышление - сложнейшая и многосторонняя психическая деятельность, поэтому выделение его видов осуществляется по разным основаниям.

Во-первых, в зависимости от того, в какой степени мыслительный процесс опирается на восприятие, представление или понятие, различают три основных вида мышления: предметно-действенное (или наглядно-действенное), наглядно-образное и абстрактное.

Это не только этапы развития мышления, но и разные его формы, присущие взрослому человеку и играющие важную роль в мыслительной деятельности. Можно ускорить и интенсифицировать прохождение тех или иных этапов развития мышления, но нельзя миновать ни один из них без ущерба для психического склада личности в целом: предметно-действенное мышление - мышление, связанное с практическими, непосредственными действиями с предметом (для детей раннего возраста мыслить о предметах - значит действовать, манипулировать с ними); наглядно-образное мышление, которое необходимо опирается на восприятие или представление (характерно для дошкольников и отчасти для младших школьников); абстрактное мышление понятиями, лишенными непосредственной наглядности, присущей восприятию и представ-

лениям (характеризует старших школьников и взрослых людей).

Во-вторых, по характеру протекания процесса мышления можно говорить об умозаключительном мышлении, которое проходит ступеньку за ступенькой, и интуитивное мышление, где окончательный результат достигается без знания или продумывания промежуточных этапов.

В-третьих, если за основу брать характер результатов мышления, то мы можем иметь репродуктивное мышление (когда мы четко прослеживаем ход мысли другого человека, например доказательство математической теоремы в учебнике, прекрасно понимаем ход и логику мысли писателя, ученого, разбираемся в сложнейших современных знаниях и пр.) и творческое мышление (если создаем новые идеи, предметы, оригинальные решения и доказательства).

В-четвертых, мышление разделяется по действенности контроля на критическое и некритическое.

В-пятых, в зависимости от направленности на практику или на теорию можно говорить о теоретическом и практическом мышлении. Различают ум теоретический и ум практический. Особенности того и другого ума блестяще раскрыл Б.М. Теплов в своей работе «Ум полководца». Он писал: «Отличие между этими двумя типами мышления нельзя искать в различиях самих механизмов мышления, в том, что тут действуют „два разных интеллекта“. Интеллект у человека один, и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека»¹.

Б.М. Теплов показал, что теоретическое и практическое мышление по-разному связаны с практикой. И дело не в том, что одно из них связано с практикой, а другое нет, а в том, что характер этой связи различен. Работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей и принципов развития, организации и прочих явлений и фактов действительности. Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных, конкретных задач любого масштаба. Развитой практический ум характеризует огромная работоспособность, соединенная с беспредельной любознательностью, с живым интересом к самым разнообраз-

¹ Теплов Б.М. Ум полководца. - М., 1985. - Т. 1. - С. 221.

ным областям жизни, у педагога это безграничный интерес к детям, к знаниям, людям, обстоятельствам, их окружающим. По меткому выражению А.П. Чехова, чем выше человек по умственному развитию, тем он свободнее, тем большее удовольствие ему доставляет жизнь.

6.8. Качества ума

Индивидуальные различия в мыслительной деятельности людей проявляются в разнообразных качествах мышления. Наиболее существенные из них - самостоятельность, широта, глубина, гибкость, быстрота и критичность.

Самостоятельность мышления проявляется в умении человека выдвигать новые идеи, задачи и находить нужные ответы и решения, не прибегая к мнению и частой помощи других людей. Самостоятельность мышления всегда считалась одним из важнейших измерений личности. Так, Ф.М. Достоевский противопоставляет личность и безличность прежде всего по способности или неспособности самостоятельно мыслить. Тот, кто не обладает самостоятельным мышлением, ориентируется только на чужие знания, опыт, мнение, а при решении любых вопросов и задач опирается на готовые формулы, шаблонные решения. Ни о каком творчестве при таком мышлении говорить не приходится.

Широта ума проявляется в широком кругозоре человека, в активной познавательной деятельности, охватывающей самые различные области науки и практики.

С широтой мышления тесно связано такое его качество, как **глубина** - умение проникнуть в сущность сложнейших вопросов, способность увидеть проблему там, где у других людей вопросов не возникает. У людей с таким умом проявляется яркая потребность докопаться до причин, источников возникновения явления и событий, умение предвидеть их дальнейшее развитие (это качество ума - наиболее ценная характеристика педагога). Иногда широкое мышление может быть неглубоким, поверхностным. Встречаются люди, которые могут порассуждать обо всем, но слушать их неинтересно, так как они в своих рассуждениях неоригинальны, банальны.

Раз мышление бывает широким, значит, может быть у кого-то и *узким*. Это такое мышление, предметом которого является преимущественно какая-то небольшая (узкая) часть действительности. Узкое мышление может быть со-

держательным и глубоким (мышление «узкого специалиста»), а может - бедным, мелким, поверхностным.

Гибкость ума выражается в умении быть свободным от принятых шаблонных приемов и способов решения задач любого содержания и уровня, в умении быстро менять свои действия при изменении обстановки, быстро переключаться с одного способа решения, поведения на другой, разнообразить попытки решения проблемы или задачи и тем самым находить быстрее новые пути их решения.

Важным качеством ума является способность предвидения. Развитие именно этого качества позволяет человеку продуктивно выполнять функцию управления деятельностью, особенно если в эту деятельность включено много людей. Б.М. Теплов писал: «„Управлять - значит предвидеть" - говорит старинное изречение. Предвидеть - значит сквозь сумрак неизвестности и текучести обстановки разглядеть основной смысл совершающихся событий, уловить их главную тенденцию и, исходя из этого, понять, куда они идут. Предвидение - это высшая ступень превращения сложного в простое, умения выделить существенное... Предвидение - результат глубокого проникновения в обстановку и постижения главного в ней, решающего, того, что определяет ход событий»¹.

Простота и ясность мысли, способность превращать «сложное в простое», синтетическая сила ума, глубокий анализ ситуации, проблемы с какой-то определенной точки зрения, в свете определенных идей, гибкость и свобода ума, способность к предвидению и решительность, цельность восприятия и сила направленности личности, эмоциональная насыщенность, богатство речи и упорство - этими качествами обладают умные люди.

6.9. Некоторые особенности мышления младших школьников

Мышление младших школьников неразрывно связано с восприятием. Воспринял ученик только отдельные внешние детали и стороны учебного материала или уловил самое существенное, основные внутренние зависимости - все это имеет большое значение для понимания и успешного усвоения, для правильного выполнения задания.

Теплов Б.М. Избранные труды. - В 2 т. - М., 1985. - Т. 1. - С.16.

Приведем пример.

Первоклассникам показали репродукцию картины Успенской «Дети».

Мальчик сидит посреди комнаты на стуле, ноги у него - в тазу с водой, в одной руке он держит куклу и поливает ее водой из кружки. Рядом стоит девочка, с испугом смотрит на брата и прижимает к себе другую куклу, боясь, как видно, что и этой кукле достанется. Убегает испуганная кошка, на которую попали брызги воды.

Листом белой бумаги закрыли таз, куклу и кружку в руках мальчика — теперь не видно, что он делает.

Задание: «Рассмотри внимательно картину. Что можно здесь нарисовать, чтобы восстановить картину полностью». Бумага закрывает основное связующее смысловое звено, без которого все изображение выглядит неправдоподобным и нелепым. Восстановить это звено, раскрыть смысловую ситуацию, изображенную на картине, — основная задача ребенка.

Часть детей довольно успешно решает эту задачу. Они начинают с рассуждений: «Почему испуганно смотрит девочка? Почему убегает кошка? Испугалась? Чего? Ясно, что кошка испугалась не девочки, та и сама напуганная. Значит, дело в мальчике. Что же он делает?»

Не все дети придерживаются этой схемы, но какие-то элементы ее присутствуют в их рассуждениях.

Ира Р.: «Кошка уходит... Тут лужа, а кошки боятся воды. Мальчик, наверное, льет воду, поэтому здесь лужа, а девочка боится, что мальчик куклу будет мочить».

Валя Г.: «Надо нарисовать, что мальчик стучит. (*«Почему ты так думаешь?»*) У него так поставлены руки. Палкой он стучит. Девочка смотрит испуганно — зачем он стучит, еще куклу стучит. И кошка испугалась шума».

Эти дети, при разных ответах, уловили главное — зависимость испуга девочки и кошки от поведения мальчика. Они воспринимают их как единое, нерасторжимое целое.

Дети, которые не владеют навыками рассуждения, не видят взаимозависимости поведения персонажей картины и не могут уловить изображенную смысловую ситуацию. Они начинают просто без всякого анализа фантазировать.

Андрей Я.: «Мальчик играет с кошкой в бумажку. (*«А почему кошка испугалась и убегает?»*) Он, наверное, играл и как-нибудь ее спугнул. (*«А чего испугалась девочка?»*) Девочка подумала, что кошка так испугается, что может умереть».

Саша Г.: «Мальчик, наверное, рисует. (*«А почему кошка убегает?»*) Он бросил сандалии - кошка и побежала. Или он нарисовал собаку - она испугалась».

Некоторые дети вообще не могут сюжетно дополнить картину.

Саша Р.: «Ноги дорисовать надо, руки дорисуем. Сандалий дорисуем, половину кошки дорисуем. Не знаю, что нарисовать еще».

При выполнении этого задания ярко проявляются индивидуальные различия школьников. Одни дети идут к ответу на вопрос путем логического рассуждения, что дает им возможность постигнуть смысл изображенного и оправданно восполнить недостающие элементы. Другие первоклассники, не пытаясь рассуждать логически, ярко представляют происходящее на картине; картина у них как бы оживает, персонажи начинают действовать. При этом возникающий у них в голове образ нередко далеко уводит их от содержания картины.

Наиболее успешно справились с заданием те дети, у которых хорошо развито и логическое мышление, и наглядно-образное.

Некоторые младшие школьники сразу улавливают в учебном материале существенные связи между отдельными элементами, выделяют общее в предметах и явлениях. Другие дети затрудняются анализировать материал, рассуждать, обобщать по существенному признаку. Особенно ярко индивидуальные особенности мышления школьника проявляются при работе с математическим материалом.

Детям дается пять столбиков цифр и предлагается выполнить задание.

Сумма цифр первого столбика равна 55. Быстро найди суммы цифр остальных четырех столбиков:

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25

Некоторые учащиеся сразу находят общий принцип построения рядов.

Лена В. (III класс) тут же: «Второй столбик - 60. (*„Почему?»*) Я посмотрела: каждое число следующего столбика на единицу больше, а чисел - пять, значит, 60, 65, 70, 75».

Другим ученикам для того, чтобы выявить принцип построения вертикального ряда чисел, нужно больше времени, нужны определенные упражнения.

3 о я М. выполняла это задание таким образом: подсчитала сумму второго вертикального ряда, получила 60, потом третьего - получила 65; только после этого она почувствовала какую-то закономерность в построении рядов. Девочка рассуждает: «Сначала - 55, потом - 60, потом - 65, везде на пять увеличивается. Значит, в четвертом столбике будет 70. Посмотрю (*считает*). Правильно, 70. Так ведь каждое число следующего столбика больше на единицу. А всех чисел пять. Конечно, каждый столбик больше другого на пять. Последний столбик - 75».

Некоторые же дети вообще не смогли уловить общих принципов построения рядов чисел и пересчитывали все столбики подряд, ничего не обобщая.

Подобные особенности мышления проявляются и в работе школьников с любым другим учебным материалом.

Третьеклассникам дали по 10 карточек, на каждой из которых был напечатан текст пословицы, и предложили объединить пословицы в группы по основному смыслу, заключенному в них.

Одни ученики успешно справились с заданием:

Волков бояться — в лес не ходить.

Смелость города берет.

Дело не медведь — в лес не уйдет.

Семеро одну соломинку поднимают.

Семь раз примерь, один отрежь.

Поспешишь — людей насмешит.

Семеро одного не ждут. Кто встал пораньше, ушел подальше.

«Тут о смелости говорится. Смелый человек ни волков, ни врагов не боится».

«Это все о лентяях: они работать не торопятся, а когда начинают работать, то легкое дело все вместе делают, а и один мог бы справиться».

«Делать надо все как следует, подумать сначала».

«Никогда не надо опаздывать».

И вот как сгруппировали эти же пословицы другие дети:

*Волков бояться — в лес
не ходить.*

*Дело не медведь — в лес
не уйдет.*

«Это все про зверей»,

*Семеро одну соломинку
поднимают.*

*Семь раз примерь, один
отрежь.*

Семеро одного не ждут.

*«Эти пословицы оди-
наковые, здесь везде семь
есть»,*

Мы видим, что одни школьники обобщают пословицы по существенному содержательному признаку, другие - по внешнему, случайному, лежащему на поверхности. Этим детям нужно специально учить обобщению, внимательно следить, какие признаки они «схватывают» при восприятии учебного материала.

Необходимо отметить, что у некоторых детей способности к обобщению развиты одинаково - они одинаково хорошо или одинаково плохо обобщают любой материал. Другие школьники математический материал обобщают свободно, сразу, при обобщении же нематематического материала испытывают большие трудности. И наоборот, некоторые учащиеся легко и свободно обобщают нематематический материал, а математический - только после многих тренировочных упражнений. Поэтому, чтобы судить об особенностях мышления ребенка, необходимо проанализировать выполнение им (и неоднократно!) заданий из разных областей знания.

Усвоение любого учебного предмета во многом зависит от того, как развита у ребенка способность к обобщению материала. Может ли он выделять общее в разном и на этой основе познавать главное, скрытое за разнообразием внешних проявлений и несущественных признаков, может ли выделять существенные общие свойства объектов, т.е. такие свойства, без которых предмет не может существовать как таковой?

Задача школы - сформировать такое важное для мышления свойство, как способность к обобщению у всех детей на материале всех учебных предметов и на самом высоком уровне.

Вопросы и задания

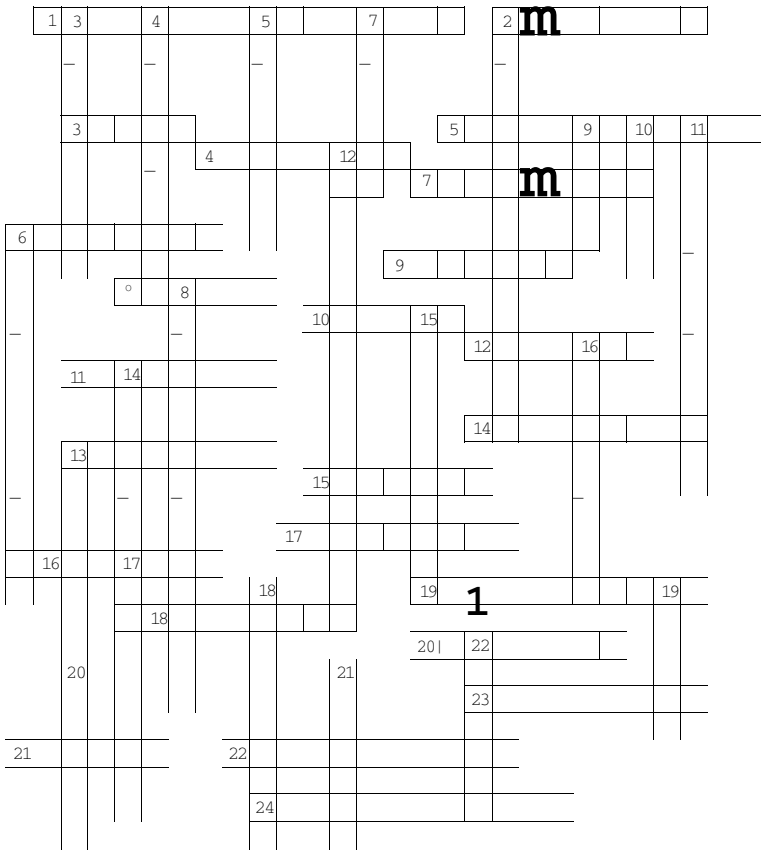
1. Что общего и различного между мышлением и восприятием как познавательными процессами?
2. Что такое «понятие» и как оно связано со словом?
3. Почему мышление называют обобщенным познанием мира?
4. Объясните свое понимание опосредованное™ как характеристики мышления.
5. Как вы понимаете взаимосвязь мышления с другими познавательными процессами?
6. Как вы считаете, какие качества ума необходимы для решения нестандартных проблем, нахождения выхода из неординарных ситуаций, отгадывания загадок, шарад, решений кроссвордов?
7. Решите представленный ниже кроссворд. Не торопитесь смотреть ответы.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КРОССВОРД

По горизонтали. 1. Неповторимость, своеобразие психики и личности человека. 2. Тонкий наблюдатель, знаток человеческой психологии. 3. Прошлое. 4. Отражение свойств предметов объективного мира в результате их воздействия на органы чувств. 5. Работа детского психолога по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии ребенка. 6. Средоточие восприятия, мысли на чем-либо. 7. Побуждения, вызывающие активность личности и определяющие ее направленность. 8. «Взаимный разговор, общительная речь между людьми, словесное их общение, обмен чувств и мыслей на словах» (В.И. Даль). 9. Тот, ради кого осуществляет свою деятельность детский практический психолог. 10. Сохранение и воспроизведение в сознании человека прежних впечатлений, знаний, опыта. 11. Классическая форма речевого общения, при которой высказывания собеседников сменяют друг друга. 12. Временное освобождение от работы для отдыха, субъективно воспринимаемое как очень короткое. 13. Крайняя степень приверженности какой-либо идее или делу, основанной на слепой вере в правильности своих суждений и действий. 14. Один из наиболее крупных отечественных детских психологов. 15. Период, ступень в развитии ребенка. 16. Сопереживание другому человеку. 17. Развитие психики человека в течение его жизни. 18. Совокупность всех психических, духовных свойств человека, проявляющаяся в его поведении. 19. Склонность человека к переживанию тревоги. 20. Человек, достигший такого уровня психического развития,

который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью, быть независимым в своих суждениях и отношениях. 21. Период (иногда очень бурный) перехода от одного этапа возрастного развития ребенка к другому. 22. Надобность, нужда в чем-нибудь, требующая удовлетворения. 23. Использование научных данных, изобретений, открытий в практике. 24. Применение практическим психологом стандартизованных вопросов и задач, имеющих определенную шкалу значений.

По вертикали: 2. Психологическое исследование человека в целях выявления уровня развития и индивидуальных особенностей его психики. 3. Внутреннее, душевное, эмоциональное состояние человека. 4. Психический процесс, заключающийся в создании новых образов, новых понятий на основе восприятий и представлений, полученных в прошлом опыте. 5. Готовность бескорыстно действовать на пользу другим, не считаясь со своими интересами. 6. Взаимная поддержка в деятельности, совместная работа. 7. Притягательная сила, очарование. 8. Стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личных возможностей. 9. Одно из вновь создающихся привилегированных средних учебных заведений. 10. Чернильное пятно на бумаге. 11. Превращение форм внешней предметной деятельности, перенесенных во внутренний план, в психические процессы. 12. Умение подмечать существенные, в том числе и малозаметные, особенности предметов и явлений. 13. Медлительный, невозмутимый человек с устойчивыми стремлениями и более или менее постоянным настроением, со слабым внешним выражением душевных состояний. 14. Один из известных отечественных психологов, основатель Ленинградской психологической школы. 15. Индивидуальные особенности человека, которые выражаются в скорости возникновения, глубине и силе возникновения, глубине и силе проявления чувств, в быстроте движений, общей подвижности. 16. Тот, который работает вместе с кем-нибудь. 17. Учение о числах, обозначаемых цифрами, и о действиях над ними. 18. Постоянное влечение, расположение к чему-нибудь. 19. Всякое колючее растение, а также отдельная колючка (стар.). 20. Комната, необходимая для работы практического психолога, но не всегда ему предоставляемая. 21. Чувство нравственной ответственности за свое поведение перед окружающими людьми.



Ответы: **По горизонтали:** 1. Индивидуальность. 2. Психолог. 3. Ретро. 4. Ощущение. 5. Профилактика. 6. Внимание. 7. Мотивация. 8. Беседа. 9. Ребенок. 10. Память. 11. Диалог. 12. Отпуск. 13. Фанатизм. 14. Запорожец. 15. Возраст. 16. Эмпатия. 17. Онтогенез. 18. Характер. 19. Тревожность. 20. Личность. 21. Кризис. 22. Потребность. 23. Внедрение. 24. Тестирование. **По вертикали:** 2. Психодиагностика. 3. Настроение. 4. Воображение. 5. Альтруизм. 6. Взаимодействие. 7. Обаяние. 8. Самоактуализация. 9. Лицей. 10. Клякса. 11. Интериоризация. 12. Наблюдательность. 13. Флегматик. Н.Ана- ньев. 15. Темперамент. 16. Сотрудник. 17. Арифметика. 18. Склон- ность. 19. Тернии. 20. Кабинет. 21. Совесть. 22. Чувства.

Раздел III. ЧУВСТВА И ВОЛЯ

Эмоции и воля - это эмоциональный и волевой компоненты любых психических процессов. Так, при решении какой-либо проблемы процесс мышления включает в себя наше отношение к проблеме (эмоция), наши цель и усилие разрешить ее (воля).

Тема 1

ЭМОЦИИ И ЧУВСТВА

Общая характеристика эмоций и чувств.

Эмоциональные состояния и высшие чувства.

Физиологические основы и внешнее выражение эмоций и чувств.

Особенности эмоциональной сферы младших школьников.

1.1. Общая характеристика эмоций и чувств

На отдельные факты и явления, на все, что нас окружает, мы реагируем не бесстрастно, а относимся ко всему определенным образом. Радость, печаль, гнев, грусть, страх, удивление - все это разнообразные эмоции, выражающие наше отношение к действительности. Даже отдельные ощущения - цвет, вкус, запах - не бывают для нас безразличными. Ощущая, мы испытываем удовольствие или неудовольствие. Все мы в различные моменты своей жизни то радуемся, то огорчаемся, то негодуем или восхищаемся, кого-то любим, кого-то ненавидим и пр. К.Д. Ушинский подчеркивал: «Ничто - ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования... В мыслях наших мы можем сами себя обманывать, но чувствова-

ния наши скажут нам, что мы такое: не то, чем бы мы хотели быть, но то, что мы такое на самом деле»¹.

Термин «эмоция» (от лат. *emovere* - потрясаю, волну) означает равнодушное отношение к различным событиям и ситуациям в жизни.

Понятия «эмоции» и «чувства» нередко употребляют как синонимы, хотя они и отличаются друг от друга. **Эмоции** - более простое, непосредственное переживание в данный момент. Говорят о разных эмоциональных состояниях человека в различных ситуациях. **Чувство** - более сложное, постоянное, устоявшееся эмоциональное отношение человека. Чувства выражаются в эмоциях, но они всегда предметны, т.е. мы испытываем чувства к чему-то или кому-то, имеющим для нас постоянную мотивационную значимость. *Чувства и эмоции - это переживаемые человеком отношения к миру и к самому себе.* Такие отношения придают эмоциональную окраску всему, что человек делает или воспринимает, о чем он думает.

Эмоции не возникают сами собой, без причины, их истоки - в потребностях человека, как простейших, органических, так и социальных. Эмоции формируются в ходе человеческой деятельности, направленной на удовлетворение его потребностей.

Чувства человека отличаются большим разнообразием качеств, свойств и оттенков. Одной из особенностей чувств является их полярность или противоположность: радость - грусть, любовь - ненависть, удовольствие - страдание, страх - смелость, благодарность - неблагодарность и т.п. Эта полярность дает основание для деления чувств на *положительные и отрицательные*. Если наши потребности удовлетворяются, то это вызывает у нас положительные эмоции; то, что препятствует удовлетворению потребностей, вызывает у нас отрицательные эмоции. Таким образом, положительные эмоции - это приятные для человека чувства, отрицательные - неприятные.

Но некоторые переживания настолько сложны, многогранны, что трудно понять, относятся они к приятным или неприятным, например, у А.С. Пушкина: «Мне грустно и легко, печаль моя светла». В таких случаях говорят о двойственности чувств. Так, один и тот же человек может одновременно любить и ненавидеть, если испытывает чувство ревности.

¹ Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. - М., 1953.-Т.1.-С. 389.

Перед реальной или мнимой опасностью у человека возникает состояние *напряжения*. Проявляется оно в особой переключаемости внимания, в скованности движений. Переход от состояния напряжения к его разрешению приятен. Эту особенность чувств используют в литературе, театре, кино: события показывают так, чтобы вызвать все более нарастающее напряжение у зрителей или читателей. Тогда развязка событий приводит к возникновению сильных положительных эмоциональных состояний.

При ожидании какого-либо значимого события человек *переживает возбуждение*. Первый выход на сцену, свидание с дорогим нам человеком, ожидание ребенком Деда Мороза с подарками и пр. вызывают это чувство.

Эмоциональный шок - своеобразное потрясение, выражается часто в кратковременной дезорганизации поведения. Например, неожиданно обрадованный человек как бы «теряется», не знает, что сделать. Особенно ярко это проявляется при внезапном испуге, вспышке гнева и пр.

Стенжеские и астенические эмоции различаются тем, что вызывают активное или пассивное состояние, повышают или угнетают жизнедеятельность человека. Стенические (от греческого слова «стенос» - сила) эмоции вызывают подъем сил, возбуждение, бодрость, напряжение. Астенические (от греч. «астенос» - слабость, бессилие) - уменьшают активность, энергию человека: это тоска, печаль, уныние, подавленность. Однако одни и те же чувства в зависимости от индивидуальных особенностей человека могут проявляться как в стенической, так и астенической форме. Например, одного человека страх парализует, другого делает находчивым, быстрым; радость у одного бурная, возбуждающая энергию, у другого - тихая, расслабляющая.

Чувства человека выполняют в жизни различные **функции**: *оценивающую* - положительные и отрицательные эмоции показывают, как человек относится к чему-либо и оценивает это (недовольство, стыд и др. содержат те или иные оценки); *побуждающую* - чувства могут побуждать человека к действию, а могут препятствовать этому; *направление внимания* - то, что возбуждает наши чувства, мы воспринимаем более ясно и точно.

Люди существенно отличаются друг от друга эмоциональным развитием. Основные различия в эмоциональной сфере людей определяются следующим: 1) на что направлены чувства и какое отношение они выражают. Гнев может быть благороден, а радость презренна в зависимости

от того, на кого и на что они направлены; 2) каковы легкость возникновения и сила протекания эмоциональных состояний. Например, В. Солоухин: «Назвать остров или пролив именем любимой женщины - и взять женщину, не поинтересовавшись, как ее зовут. Посвятить женщине поэму и дать ей рубль. Преодолевать ради нее тысячеверстные расстояния - и не проводить до троллейбусной остановки»; 3) устойчивость и глубина чувства. Так, любовь отличается от увлечения прежде всего не интенсивностью чувства, а его глубиной, т.е. как глубоко в личность проникает это чувство, заполняет ли все сферы психической деятельности человека. О. Бальзак писал: «Любят сильнее или же слабее в зависимости от большего или меньшего числа струн, затрагиваемых у нас в сердце», или К. Паустовский: «... у любви тысячи аспектов, и в каждом из них свой свет, своя печаль, свое счастье и свое благоухание».

Эмоциональная сфера прошла длительный путь развития - от примитивной чувственной реакции у животных к высшим чувствам человека. У животных эмоции - ярость, страх, удовольствие находятся в теснейшей связи с их интенсивной деятельностью, с удовлетворением органических (естественных) потребностей (самосохранения, питания, размножения). И у человека эти эмоции возникают как непосредственная реакция на предметы и явления окружающего мира при удовлетворении или неудовлетворении органических потребностей в еде, жилище, одежде, половых потребностей, потребности во сне и пр. Однако социальный образ жизни человека, особенности его деятельности, специфические человеческие формы сотрудничества и отношений человека к человеку перестроили и усложнили его эмоциональную сферу, создали основу для формирования специфически человеческих чувств. Новые эмоции и чувства возникают у человека в связи с появлением новых потребностей. Культурные или социальные потребности постепенно порождают сложнейший мир специфических человеческих чувств, прежде всего чувств человека к человеку и другим людям.

Значение эмоций в психической деятельности человека и становлении его личности огромно. Они обогащают психику человека, яркость и разнообразие чувств делают его более интересным и для окружающих, и для самого себя. Богатство собственных переживаний помогает более глубоко и тонко понять происходящее, будь то произведе-

ния искусства - стихи, музыка, театр, или переживания других людей, или события, происходящие в мире.

Чувства оказывают различное влияние на деятельность. Хорошее настроение усиливает желание работать, при большой радости, кажется, можно горы сдвинуть. При равнодушии, безразличии ко всему человек вряд ли способен ставить и решать жизненно важные задачи. Колоссально значение эмоций и чувств в учебной деятельности. Если ребенок испытывает на уроке приятные чувства - ему интересно, не страшно, он увлечен предметом познания, он будет хорошо учиться; если ребенку на уроке скучно или у него возникает чувство страха из-за возможной ошибки, он не уверен в себе и пр., проблем в его учебной деятельности будет много.

Л.С. Выготский писал: «Хотим ли мы достигнуть лучшего запоминания со стороны учеников или более успешной работы мысли - все равно мы должны позаботиться о том, чтобы и та и другая деятельность стимулировалась эмоционально. Опыт и исследование показали, что эмоционально окрашенный факт запоминается крепче и прочнее, чем безразличный...»

Прежде чем сообщать то или иное знание, учитель должен вызвать соответствующую эмоцию ученика и позаботиться о том, чтобы эта эмоция связалась с новым знанием. Только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика. Все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру»¹.

1.2. Эмоциональные состояния и высшие чувства

Эмоциональные состояния. Различные эмоции окрашивают наше поведение и наши отношения, создавая более или менее продолжительные, иногда устойчивые переживания. Иными словами, мы всегда находимся в каком-либо эмоциональном состоянии: жизнерадостном, оптимистичном, грустном, печальном, подавленном, мрачном и пр. Выделяют несколько видов таких состояний.

Настроение - длительное, слабо выраженное эмоциональное состояние. Настроение может длиться очень долго - неделями, месяцами. У каждого человека есть так называемый общий, характерный именно для него тон обычного настроения. Про одного говорят: «Жизнерадост-

¹ Выготский Л. С. Педагогическая психология. - М., 1991. - С. 141-142.

ный человек», хотя и он может быть иногда в печальном или подавленном настроении, другого воспринимают как мрачного, недовольного, хотя иногда он может быть и радостным, и оживленным. Речь идет о решительном преобладании у данного человека того или иного настроения. Раскрывая суть настроения, С.Л. Рубинштейн показывал его отличие от других эмоциональных образований: «Эмоции, чувства связаны с каким-нибудь объектом и направлены на него: мы радуемся чему-то, огорчаемся чем-то, тревожимся из-за чего-то; но когда у человека радостное настроение, он не просто рад чему-то, а ему радостно иногда, особенно в молодости, так, что все на свете представляется радостным и прекрасным. Настроение не предметно, а *лично*, - это, во-первых, и, во-вторых, - оно не специальное переживание, приуроченное к какому-то частному событию, а разлитое *общее* состояние». И хотя настроение всегда имеет причину, мы часто не можем объяснить, почему у нас то или иное настроение, потому что в силу «беспредметности» настроения не всегда осознаем причину его возникновения. Вспомним К. Бальмонта:

Отчего мне так душно?
Отчего мне так скучно?
Я совсем остываю к мечте.
Дни мои равномерны,
Жизнь моя однозвучна,
Я застыл на последней черте...

У разных людей настроение по-разному выражается в поведении, но почти у всех оно так или иначе проявляется внешне. Мы никому не докладываем о своем настроении. Но взгляд, слово, интонация, движение, мимика, наклон головы - и все ясно. Своим поведением мы не только демонстрируем настроение, но и передаем его другим людям. По существу, от настроения каждого человека во многом зависит настроение окружающих. Человек с устойчивым мрачным настроением распространяет свое эмоциональное состояние на людей, с которыми находится во взаимодействии. Например, Беликов - герой рассказа А.П. Чехова «Человек в футляре»: «Действительность раздражала его, пугала, держала в постоянной тревоге: на педагогических советах он просто угнетал нас своею осто-

рожностью, мнительностью... Своими вздохами, нытьем, своими темными очками на бледном, маленьком лице он давил нас всех, и мы уступали...»

Однако и постоянная бурная жизнерадостность также угнетающе действует на окружающих, утомляя их и часто вызывая раздражение. Особенно тогда, когда оптимизм одного не соответствует настроению других. Помните, у В.В. Маяковского: «Тот, кто постоянно ясен, тот, по-моему, просто глуп»?

Важно не только характер эмоционального состояния и его проявление, но и соответствие этого состояния общей ситуации, а также мера (степень) его проявления в поведении. Уметь управлять своим настроением - это особенность волевой регуляции и культурного развития личности. Так, на Востоке существует традиция не обнаруживать не только плохое настроение, но и горе, печаль. Эта традиция предписывает во всех случаях сохранять приветливое выражение лица, чтобы не обременять других людей своими заботами и переживаниями.

Сами настроения и их глубина у каждого человека различны, но всегда тесно связаны с тем, как складываются его отношения с окружающими людьми и с ходом собственной деятельности. Мы иногда не придаем должного значения словам, сказанным в минуту раздражения, усталости или просто похода - в автобусной толкучке, в очереди в магазине, на работе... и тем самым портим настроение и другим и себе. Ведь сила слова беспредельна. Вспомним русское «здравствуйте». Попробуйте произнести его не скоропалительно, не как бездумное «здрасьте», а медленно, с чувством: «Здрав-ствуй-те!» - и посмотрите при этом в глаза тому, кого вы приветствуете, улыбнитесь ему. Поверьте, и у вас и у него целый день будет хорошее настроение. Ведь дело не только в словах, но и в тоне, каким эти слова произносятся, в точном смысле, который этими словами выражается.

Аффекты - эмоциональные состояния, противоположные настроению. Аффекты - бурные, кратковременные эмоциональные вспышки, которые захватывают всю личность человека. Это может быть сильный гнев, страх, радость и т.п. Человек как бы теряет самоконтроль, теряет власть над собой, весь отдается переживанию, не контролирует свои действия. Аффект возникает большей частью внезапно, продолжается иногда всего несколько минут, но оставляет после себя в некоторых случаях длительный

след в виде общего нервного потрясения. Аффективное состояние всегда имеет какое-то завершение. Например, результатом сильнейшего аффекта явилось убийство царем Иваном Грозным своего сына.

Появление аффекта связано с возникновением в коре мозга сильного очага возбуждения, в результате чего происходит ослабление тормозных процессов и кора теряет возможность контроля.

Во время аффекта отмечается яркость внешних проявлений. Описание аффективных состояний человека весьма широко представлено в художественной литературе. Например, М.Ю.Лермонтов показывает состояние Мцыри, который бежал из монастыря на родину и заблудился в лесу:

Тогда на землю я упал;
И в иступлении рыдал;
И грыз сырую грудь земли,
И слезы, слезы потекли
В нее горячею росой...

Можно ли регулировать состояние аффекта, преодолеть его? Важно не доводить себя до такого состояния, проявлять выдержку и самообладание. Порой люди попадают во власть аффекта из-за своеобразной безответственности и ощущения безнаказанности. Например, человек дома разрешает себе быть аффективным, слишком вспыльчивым, а на работе «держит себя в руках» и наоборот. Значит, может сдержаться, когда считает необходимым. Важно научиться властвовать собой. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что вопрос должен ставиться не так: преодолевайте уже овладевший вами аффект, и вы не допустите безответственного аффективного поступка; а скорее так: не давайте зародившемуся аффекту прорваться в сферу действия, и вы преодолеете свой аффект, снимете с нарождающегося в вас эмоционального состояния его аффективный характер.

Главное в предупреждении аффективного состояния - чувство ответственности перед собой и перед окружающими людьми.

Страсть - самое сильное и яркое эмоциональное состояние человека. В отличие от аффекта это стойкое, всеохватывающее чувство, которое вызывает стремление к активной деятельности для своего удовлетворения. Великая страсть рождает великую энергию. Страсть не является

просто вспышкой, она всегда выражается в сосредоточенности, собранности мыслей и сил, их направленности на единую цель - предмет страсти. Поэтому так важно, на что страсть направляется. И.П. Павлов писал, обращаясь к молодежи: «Большого напряжения и великой страсти требует наука от человека. Будьте страстны в своих исканиях».

Страсть представляет собой единство эмоциональных и волевых моментов. Однако страсть своеобразно сочетает в себе активность и пассивность человека. Она захватывает человека, он находится во власти своей страсти, не может освободиться от нее. Страсть - большая сила, она может быть пагубной и даже роковой. Вспомним повесть А.И. Куприна «Гранатовый браслет»: «Желтков писал так: „Я не виноват, Вера Николаевна, что Богу было угодно послать мне, как громадное счастье, любовь к Вам. Случилось так, что меня не интересует в жизни ничто: ни политика, ни наука, ни философия, ни забота о будущем счастье людей - для меня вся жизнь заключается только в Вас. Я бесконечно благодарен Вам только за то, что Вы существуете. Я проверял себя - это не болезнь, не маниакальная идея - это любовь, которую богу было угодно за что-то меня вознаградить... каждое мгновение дня заполнено Вами, мыслью о Вас, мечтами о Вас... сладким бредом"».

Страсть может быть и позитивной, великой. Ничто значительное на свете еще никогда не совершалось без великой страсти - и в науке, и в труде, в спорте, искусстве, литературе, в жизни.

Стресс (от англ. слова *stress* - напряжение) - эмоциональное состояние, возникающее при опасности, больших физических, психических перегрузках, т.е. в необычно трудной ситуации. Переживается оно с большой внутренней напряженностью. Часто такие переживания возникают при необходимости принять быстрые и ответственные решения и пр. Экстремальные жизненные переживания - обиды, угрозы, разочарования, измены, неожиданная опасность, катастрофы - требуют от человека мобилизации его нервно-психических сил. Переживание этих ситуаций вызывает острую форму эмоционального состояния, т.е. стресс.

Умеренный стресс может быть даже полезным, например, у спортсменов перед ответственными соревнованиями, у артистов перед премьерой, у студентов перед экзаменами. Стресс полезен тогда, когда он дает человеку силу

и смелость, когда же он вызывает неприятные чувства, слишком сильное нервное напряжение, тогда он оказывает вредное воздействие на психику и психическое здоровье человека. Чаще всего понятие «стресс» употребляется в его негативном значении.

Высшие чувства присущи только человеку. Они тесно связаны с его личностью, с отношением к жизни, к людям, с убеждениями и взглядами. Выделяют три вида таких чувств: нравственные, интеллектуальные и эстетические. Ценность этих чувств зависит от их содержания, от того, какое отношение и к какому объекту они испытываются.

Нравственные чувства в форме переживаний выражают отношение человека к людям, к обществу, к своим обязанностям, к самому себе. Человеколюбие является основной ценностью нравственных чувств. Не случайно Б.Л. Пастернак писал: «Нарушитель любви к ближнему первым из людей предаёт самого себя».

Нравственные чувства развиваются с раннего детства в процессе усвоения нравственных норм, принятых в обществе. Человек научается (или не научается) не только отличать хорошее от плохого, но в связи с хорошим или плохим он начинает переживать различные чувства, у него постепенно вырабатываются принципы собственного нравственного поведения и нормы нравственного убеждения. Все, что для нас является нравственным, вызывает у нас положительные чувства, а то, что безнравственно - отрицательные.

К числу нравственных чувств относятся: любовь, товарищество, патриотизм, чувство долга, чести, дружба, стыд, муки совести, ненависть, трусость, жадность, зависть, злорадство, стыд, чувства симпатии, антипатии, привязанности, уважения, презрения, признательности и др.

С.Л. Рубинштейн писал: «Моральное отношение к человеку - это любовное отношение к нему... Лишь через свое отношение к другому человеку человек существует как человек».

Каждое из нравственных чувств - сложнейшее единство переживаний и размышлений. Вот, например, как тонко определял М. Пришвин чувство совести: если судить самого себя, то всегда будешь судить с пристрастием: или больше в сторону вины, или в сторону оправдания. Это неизбежное колебание в ту или иную сторону называется совестью.

Интеллектуальные чувства возникают в процессе умственной деятельности и связаны с познавательными процессами и творчеством. Интеллектуальные чувства могут быть очень сильными. Жажда знаний и нового могут стать страстью, а радость открытия - подняться до уровня аффекта. Вообще возникновение проблемы, поиски ее решения вызывают те или иные чувства. Интеллектуальными чувствами являются: жажда знаний, желание нового, любознательность, радость открытия, чувство удивления, сомнения, уверенности в суждениях и пр. Эти чувства активизируют психические процессы, делая их более быстрыми и интенсивными.

К интеллектуальным чувствам относят также чувство комического, юмор, иронию, сарказм.

В чувстве *юмора* проявляется беззлобно-насмешливое отношение к чему-нибудь или к кому-нибудь. Например, из сочинений Козьмы Пруткова: «Некоторые образцом непостоянства выставляют мужчину, другие женщину; но всякий умный и наблюдательный петербуржец никогда не согласится ни с теми, ни с другими; ибо всего более переменчивее петербургская атмосфера!»¹

В юморе смех сочетается с симпатией к тому, на что он направлен. С.Л. Рубинштейн отмечал, что юмор относится к миру, как к любимому существу, над смешными сторонами и милыми маленькими слабостями которого приятно посмеяться, чтобы почувствовать особенно остро его бесспорные достоинства.

Чувством юмора чаще всего обладают добродушные люди, тонко чувствующие как прекрасное в жизни и в людях, так и те или иные их безобидные недостатки и слабости.

Чувство *иронии* - это тонкая насмешка, выраженная в скрытой форме, остро критическое отношение к миру, людям, самому себе. Ирония не шадит никого и ничего. Ее цель - совершенствование действительности. Человек с позиции своих идеальных представлений о людях и мире стремится критически воздействовать на окружающую действительность. Ирония никогда не бывает мелочной, злобной, она высмеивает существующее во имя лучшего. Например, в басне И.А. Крылова «Стрекоза и Муравей»: «Ты все пела? Это - дело» - иронически говорит Муравей Стрекозе, считая в действительности пение бездельем.

¹ Сочинения Козьмы Пруткова. - М., 1955. - С. 145.

Или из Роберта Бернса:

Склоняясь у гробового входа,
- О смерть! - воскликнула природа, -
Когда удастся мне опять
Такого олуха создать!

Эпитафия Вильяму Грэхему, эсквайру
(пер. С. Маршака)

Сарказм - это язвительная насмешка, гневная ирония. **Цинизм** - издевка, насмешка, основанные на чувстве озлобленности мелкого человека против всего, что лучше и выше его. «Цинизм опасен прежде потому, что он возводит злобу в добродетель», - писал А. Моруа. Люди с чувством цинизма способны не созидать, а разрушать, не уважать, а унижать окружающих людей, а главное, они ни за что не чувствуют собственной ответственности.

Чувство комического заключается в том, что мы неожиданно обнаруживаем резкое несоответствие между тем, что собою представляет в действительности какое-либо жизненное явление, и тем, за что оно себя выдает, на что претендует. Смешными являются любые несообразности: несоответствие цели и средств, выбранных для ее достижения, действий и результатов и пр. Смешно, когда человек, выдающий себя за знатока какого-либо дела, предмета, не имеет о нем никакого представления. Вспомним комедию Н.В. Гоголя «Ревизор», в которой Хлестакова принимают за высокого правительственного чиновника, - перед ним лебезят, дают ему взятки, почтительно слушают, а он оказывается ничтожным чинушей и вралем.

Эстетические чувства проявляются при восприятии и создании человеком прекрасного, это любовь к красоте. Их источником являются природа, произведения искусства, люди. М. Горький говорил: «Я не знаю ничего лучше, сложнее, интереснее человека. Он - все».

Эстетические чувства проявляются в художественных оценках и вкусах, которые зависят от эстетических предпочтений: одним нравится легкая, другим - серьезная музыка и пр. Развитое эстетическое чувство позволяет познать эстетическое качество произведений искусства и окружающего мира, природы и людей - их красоту, испытать эстетическое чувство прекрасного.

1.3. Физиологические основы и внешнее выражение эмоций и чувств

Физиология эмоций. Как и все психические процессы, эмоциональные состояния являются результатом деятельности мозга. Переживание человеком чувств обеспечивается совместной деятельностью коры и подкорковых центров: возникший в коре больших полушарий головного мозга процесс возбуждения (при восприятии человеком какого-то объекта как приятного или неприятного) распространяется на подкорку, где находятся различные центры физиологической деятельности организма - дыхательный, сердечно-сосудистый и др. Возбуждение подкорковых центров вызывает усиление деятельности некоторых внутренних органов. По опыту мы знаем, что сильные эмоции связаны с целым рядом физиологических изменений. Изменения происходят в сердечной деятельности и состоянии кровеносных сосудов - при сильном испуге человек бледнеет, при смущении часто краснеет, от стыда «вспыхивает»; в дыхательной системе - дыхание ускоряется или замедляется, при испуге прерывается; в системе пищеварения - при неприятных тревожных эмоциях у человека нередко появляется тяжесть в желудке (наверняка многие из вас хоть раз испытали такое ощущение перед сдачей сложного экзамена); изменения происходят и в железах внешней секреции - усиление потоотделения при некоторых состояниях эмоционального возбуждения (например, холодный пот от страха), усиление деятельности слезных желез (плач при горе, а иногда и при сильной радости).

В подкорковых областях находятся центры, управляющие вегетативной нервной системой, с которой тесно связаны эмоциональные переживания.

Ведущую же роль в эмоциях и особенно в чувствах выполняет кора больших полушарий головного мозга. Именно она регулирует силу и устойчивость чувств. И.П. Павлов считал, что физиологической основой многих чувств являются нарушения в деятельности сложившегося динамического стереотипа, он писал: «Мне кажется, что часто тяжелые чувства при изменении обычного образа жизни, при прекращении привычных занятий, при потере близких людей, не говоря уже об умственных кризисах и ломке верований, имеют свое физиологическое основание в значительной степени именно в изменении, в нарушении

старого динамического стереотипа и в трудности установ- ки нового».¹

Внешнее выражение эмоций. Изменения, возникающие при сильных эмоциях во всем организме, захватывают систему мышц лица и всего тела и проявляются в так называемых выразительных движениях. Эти движения делают переживания более яркими и более доступными восприятию и пониманию другими людьми. Чувства одного человека посредством выразительных движений передаются другому, вызывая у него сочувствие. Что же это за движения?

Мимика - выразительные движения лица: улыбка, горестный взгляд, нахмуренные или поднятые в удивлении брови и пр. (рис. 12).

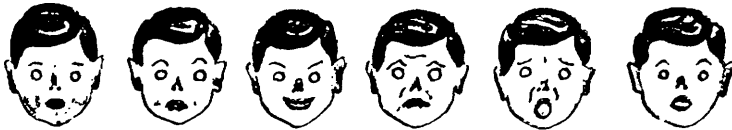


Рис. 12. Мимика ребенка

Пантомимика - выразительные движения всего тела (поза, жесты, наклон головы и др.), **вокальная мимика** - выражение эмоций в интонации и тембре голоса. Интонация придает слову тот живой оттенок смысла, то конкретное значение, которые хочет выразить говорящий. Например, слово «Снег» может быть произнесено с оттенком радости: «Снег!» (наконец-то кончилась осенняя слякоть, скоро можно стать на лыжи!) или с оттенком огорчения: «Снег!» (т.е. наступила долгая зима). Интонация, как вы знаете, бывает вопросительная, восклицательная, повествовательная, ироническая, торжественная, гневная, огорчительная и пр.

В повседневной жизни мы постоянно по тончайшим изменениям в выражении лица, в жестах, в позах, интонациях и т.д. чувствуем малейшие сдвиги в эмоциональном состоянии, в настроении окружающих нас людей, особенно близких нам.

Выразительные движения человека часто воспроизводят те действия, которые были когда-то целесообразны в инстинктивной деятельности наших животных предков. Например, расширенные ноздри, оскаленные зубы и сжатые

¹ Павлов И.П. Собрание сочинений. - Т. III. - Кн. 2.- С. 230.

кулаки во время сильного гнева когда-то были целесообразны, извещая о начале борьбы того, кто привел в гнев нашего предка. Но выразительные движения человека лишь частично объясняются этим, они в процессе истории развития человека, потеряли свою прежнюю связь с инстинктами, стали выполнять новую, социально обусловленную функцию общения. Выработался своеобразный «выразительный язык». Особенно он развит у актеров, которым приходится не столько выражать собственные чувства, сколько изображать их выразительными движениями.

Произведения искусства (музыка, живопись, скульптура, поэзия) - это тоже внешнее выражение чувств их создателей - поэтов, художников, композиторов, которые вызывают у людей ответные эмоции и чувства.

Приведем в качестве примера схему наблюдений за внешними проявлениями эмоций у взрослых людей¹ (табл. 3).

1.4. Особенности эмоциональной сферы младших школьников

Эмоциональное развитие ребенка происходит постепенно в общении с окружающими людьми и в процессе различных видов деятельности - игры, учения, труда. Расширение эмоционального опыта ребенка, его глубина и модальность в значительной степени определяют направленность развивающейся личности.

Эмоциональную жизнь младшего школьника формируют взаимоотношения с учителем, процесс учения, отношения в семье с родителями, коллектив класса - отношения с одноклассниками и положение в коллективе.

Младших школьников отличают высокая эмоциональная впечатлительность, отзывчивость на все яркое, необычное. Монотонные, скучные занятия резко снижают познавательный интерес в этом возрасте и порождают отрицательное отношение к учению. Огромное место в сознании младшего школьника занимает учитель. Его отношение к ребенку, его оценки, его высказывания, пожелания и требования определяют в большой степени и самочувствие ребенка, и его настроение, и особенности формирующейся самооценки. У младших школьников -

¹ Визуальная психодиагностика и ее методы: Познание людей по их внешнему облику. Методические рекомендации. - Ч. II.: Методы визуальной психодиагностики. - М., 1992. - С. 31-32.

Таблица 3

Внешние проявления эмоций взрослых людей

Характер эмоциональных проявлений	Условная оценка
Мимика	
1. Спокоен, мимика уверенности, дыхание ровное	5
2. Слегка взволнован, нахмурен лоб, приподнятые брови, уголки губ слегка приподняты, губы сжаты, дыхание учащенное, но ритмичное	4
3. Заметно взволнован, брови высоко подняты, зубы сжаты, уголки губ опущены, дыхание учащенное и неритмичное	3
4. Сильно взволнован, зубы сжаты, желваки на щеках, рот неестественно открыт, уголки рта опущены, заметная асимметрия мимики, резкое учащение дыхания	2
5. Очень напряжен, оскал зубов, губы вытянуты вперед трубочкой или сосательные движения	1
Скованность	
1. Координированные, «легкие» движения	5
2. Координированные движения, но с некоторыми заметными усилиями	4
3. Движения заметно напряженные, плечи слегка приподняты, «некоторая» неуклюжесть	3
4. Заметная скованность, отдельные движения сопровождаются всем телом, явная раскоординированность	1-2

Трemor¹	
1.Отсутствует	5
2.Небольшой трemor пальцев	4
3.Заметный трemor рук	3
4.Трemor рук и ног	2
5.Трemor рук, ног и па лице	1
Вазомоторные реакции	
1.Обычная окраска лица	5
2.Слегка покраснел или побледнел	4
3.Заметно покраснел или побледнел	3
4.Покрылся пятнами	1-2

Трemor - дрожание.

сложный комплекс переживаний. Это радость от похвалы и огорчение при неуспехе, волнение и неуверенность в себе, если что-то не удастся, страх, что сделает ошибку, надежда на успех и пр.

Исследования психологов показали, что уже у первоклассников складывается особое отношение к учителю, которое переживается весьма остро: положительное, когда ребенок принимает личность учителя, проявляя доброжелательность, открытость в общении с ним; отрицательное, когда он не принимает учителя, ведет себя агрессивно, грубо или замкнуто; конфликтное, при котором у детей возникает противоречие между неприятием личности учителя и скрытым, но острым интересом к его личности.

Положительное отношение, доверие к учителю создают благоприятный эмоциональный фон учения и вызывают желание заниматься учебной деятельностью, способствуют формированию познавательного мотива, отрицательное отношение препятствует этому. В младших классах школы отрицательное отношение к учителю встречается довольно редко, а конфликтное - весьма часто.

При конфликтном отношении у детей задерживается формирование познавательной мотивации, так как потребность в доверительном общении с учителем сочетается у них с недоверием к нему самому, а следовательно, и к той деятельности, которой он занимается, в отдельных случаях - со страхом перед учителем. Такие дети часто замкнуты, ранимы или, наоборот, равнодушны, невосприимчивы к указаниям учителя, безынициативны. В общении с учителем они проявляют вынужденную покорность, смирение, порой стремление приспособиться.

Обычно дети не осознают причины собственных переживаний, неустроенности, огорчений, к сожалению, подчас не понимают ее и взрослые. Первоклассники из-за недостаточного жизненного опыта склонны преувеличивать и глубоко переживать кажущуюся им строгость со стороны учителя. Сложившаяся ситуация нередко недооценивается учителями на самом начальном этапе обучения. Между тем это чрезвычайно важно: в последующих классах отрицательные эмоции могут закрепиться и перенестись на учебную деятельность в целом, на взаимоотношения с учителями и одноклассниками, что может привести к серьезным нарушениям в психическом и личностном развитии школьников. Возникающие познавательные по-

требности развиваются лишь тогда, когда деятельность приносит удовольствие и удовлетворение, т.е. если она удается ребенку и он чувствует себя нужным и любимым как в своей семье, так и в школе.

Вопросы и задания

1. Что такое эмоциональная сфера психики человека?
2. Попробуйте определить основной тон своих эмоциональных состояний.
3. Какие научные основания позволили К.Д. Ушинскому сказать: «Часто, например, человеку кажется, что он бескорыстен, доброжелателен в отношении других людей и искренне любит друзей своих, но пусть он внимательно прислушается к тому, каким звуком отзовется его сердце на новость о неожиданном обогащении или возвышении его друга. Если сердце его издаст звук веселый, то он может заключить, что у него действительно доброе сердце и что он искренно любит своего друга; если же звук этот будет печален, то пусть человек изменит мнение о своем сердце и о своем отношении к друзьям» {Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 2т. - М., 1953. - Т.1 . - С. 390}.
4. Напишите небольшую работу на одну из двух тем: «Что такое радость умственного труда младшего школьника?», «Как ввести ребенка в мир сложных человеческих чувств?»

Тема 2

ВОЛЯ

Общая характеристика воли.

Ступени волевого действия.

Взаимосвязь воли с другими сторонами психики.

Развитие воли у младших школьников.

2.1. Общая характеристика воли

С волей мы познакомились в предыдущих разделах учебника, когда узнали, что существенной особенностью всех психических процессов и личности в целом является **активность** - произвольная и произвольная. *Непроизвольная активность* возникает без предварительного намерения человека, она вызывается какими-либо внешними причинами и осуществляется без сознательного усилия.

Произвольная активность возникает по нашему намерению, с заранее поставленной целью.

Непроизвольная и произвольная активность проявляются во внимании, а в связи с вниманием и в других познавательных процессах. Поэтому различаются непроизвольное и произвольное восприятие, непроизвольное и произвольное запоминание, непроизвольное и произвольное воображение и пр.

Произвольная активность возникает по нашему намерению, с заранее поставленной целью, она связана с нашим «Я» и протекает с сознательным усилием. Произвольная активность лежит в основе волевых действий, которые в отличие от непроизвольных всегда совершаются по определенным мотивам.

В обыденной жизни мы называем волевыми действия, связанные с преодолением встретившихся на жизненном пути трудностей. В научной психологии это явление рассматривается как более сложное и неоднозначное.

Волевоe действие осуществляется по собственному решению человека, оно является осознанным и намеренным. Это собственное решение человек принимает на основе внешней или внутренней необходимости. Всякому волевому поступку предшествует определенная мысль, успех нашего поведения зависит от ясного представления цели и от степени ее желательности для нас. С волей мы имеем дело всегда, когда ставим перед собой цели и прилагаем усилия для их достижения, преодолевая проблемы и трудности, которые встречаются на этом пути.

Основной функцией воли является *регуляция действий и поступков, руководство потребностями, желаниями, мотивами человека*. Поэтому волевая регуляция тесно связана с мотивацией поведения и поступков человека. Произвольное поведение, осуществляемое по сильному устойчивому мотиву, не нуждается в волевой регуляции.

Если мотив не очень сильный, то преодоление препятствий и трудностей при достижении цели требует так называемого *волевого усилия* - особого состояния нервно-психического напряжения, мобилизующего физические, интеллектуальные и моральные силы человека. Волевоe усилие осуществляется через дополнительно созданное побуждение к действию или деятельности. Важную роль в появлении, создании новых мотивов играет воображение человека, предвидение тех или иных возможных последствий своей деятельности. Например, 28-летний француз-

ский врач Ален Бомбар отправился в одиночку через океан, чтобы изучить приспособляемость организма в непривычных для человека условиях в целях уменьшения смертельных случаев во время морских катастроф. По его мнению, смерть наступает чаще всего по причинам психологического, а не физиологического порядка: люди умирают не от голода или жажды, а от страха. И вот, на пятьдесят третий день своего плавания он один, без пищи, в крохотной резиновой надувной лодке, не веря глазам своим увидел корабль. Первым порывом было намерение отказать от продолжения эксперимента, тем более что капитан корабля предложил забрать его вместе с лодкой. Но приходят мысли: прекращение рейса снизит ценность результатов. И Бомбар принимает трудное решение плыть дальше¹.

Однако воля проявляется не только в умении достигнуть цели, но и в умении воздержаться от чего-либо. «Большая воля, - писал А.С. Макаренко, - это не только умение чего-то пожелать и добиться, но и умение заставить себя отказаться от чего-то, когда это нужно»².

Л. Пастер писал: «Быть убежденным, что ты обнаружил научный факт, с жаром желать его обнародовать и сдерживать себя днями и неделями, иногда целыми годами, возражать самому себе, пытаться опровергнуть свои собственные опыты и сообщить о сделанном открытии лишь после того, когда исчерпаны и откинута все противоположные гипотезы и допущения, - да, это тяжелое испытание»³.

Итак, воля - это сознательная регуляция поведения и деятельности человека, которая проявляется по отношению к себе и направлена на достижение целей и преодоление трудностей.

2.2. Ступени волевого действия

Свои потребности человек удовлетворяет с помощью определенной деятельности, которая состоит из разнообразных действий. Воля проявляется в действиях и поступках человека. Однако не каждое действие является волевым.

Импульсивное (непроизвольное) действие ведет к удовлетворению непосредственной потребности без сознатель-

¹ Урбанчик А. В одиночку через океан. - М., 1974. - С. 186-195.

² Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. - М., 1957. - Т. IV. - С. 463.

³ Цит. по: Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. - М., 1991. - С. 262.

ной цели и усилия воли, а также без учета возможных последствий. Импульсивными являются протягивание руки ребенка к игрушке или удар, нанесенный в порыве гнева.

Привычные действия совершаются также без особого усилия воли, на основании уже усвоенного стереотипа поведения. Привычными действиями являются приветствие, умывание по утрам, выполнение обычных производственных заданий и пр.

Волевое действие имеет следующие ступени (или структуру).

Первая ступень - постановка цели, т.е. ожидаемый и предполагаемый результат действия. Цели человек ставит для того, чтобы удовлетворять свои потребности. При этом он взвешивает многие мотивы, которые могут соответствовать или не соответствовать цели. Происходит так называемая «борьба» мотивов.

Если мотив и цель совпадают, то требуется ничтожное усилие воли. Для того чтобы в жаркую погоду пойти купаться или начать читать давно разыскиваемую книгу, не требуется серьезного усилия воли. Определение цели заканчивается принятием решения - действовать так, а не иначе и действие реализуется.

Следующей ступенью волевого действия является мысленное планирование - как и с помощью каких средств добиться поставленной цели. При выборе средств также могут иметь место серьезная борьба и конфликт мотивов. Для того чтобы студенту хорошо сдать экзамен, можно либо все хорошо выучить, либо приготовить шпаргалку, либо понадеяться списать у сокурсника. При выборе средств неизбежно приходится считаться с действующими в обществе нормами поведения. Недопустимо исходить из принципа «цель оправдывает средства», т.е. для достижения цели все средства хороши.

Последней ступенью в волевом действии является исполнение, совершение действия. На этой ступени человек сталкивается не только с внутренними трудностями, как при конфликте мотивов, но и с разнообразными внешними трудностями, которые препятствуют достижению цели. Именно на этой ступени и выявляется сила или слабость воли человека. Хорошие планы недорого стоят, если их не претворять в жизнь.

Мы уже говорили, что иногда достижение цели не представляет трудности и не требует усилий, но чаще всего это все-таки связано с преодолением трудностей и препятствий.

Трудности и препятствия бывают двух видов - внешние и внутренние. *Внешние препятствия* не зависят от человека, это внешние помехи, противодействия других людей, природные препятствия. *Внутренние препятствия* зависят от самого человека: это нежелание делать то, что нужно, наличие противоположных побуждений, пассивность человека, плохое настроение, привычка действовать необдуманно, лень, чувство страха, чувство ложного самолюбия и т.д.

Воля человека и выражается в том, насколько он способен преодолевать препятствия и трудности на пути к цели, насколько умеет управлять своим поведением, подчинять свою деятельность определенным задачам, насколько является хозяином самого себя.

Люди со слабо развитой волей не проявляют настойчивости, решительности, не умеют сдерживать себя, подавлять сиюминутные побуждения во имя более общественно значимых, нравственно оправданных мотивов поведения и деятельности. Они нередко отступают даже перед незначительными трудностями и проблемами.

2.3. Взаимосвязь воли с другими сторонами психики

Воля тесно связана со всеми сторонами психики: с потребностями, интересами, способностями, мировоззрением, убеждениями, процессами мышления, чувствами.

Если человек, например, глубоко убежден в правильности своих действий, то он может приложить максимальные усилия воли и преодолеть большие трудности. Люди с сильной волей часто имеют высокие идеалы и глубокие интересы. Например, так вспоминают о замечательном артисте Малого театра А.А. Остужеве: «Как же нужно любить театр и какой силой воли обладать, чтобы в совершенстве овладеть профессией актера, невзирая на физические недостатки, противопоказанные сценическому искусству... Через десять лет после прихода Остужева в театр в результате тяжелой болезни он потерял слух. „Выхожу на сцену и не слышу суфлера, - говорил он, - точно нахожусь в беззвучной пустыне... Как же выйти на сцену, когда знаешь, что ты беспомощен? Ужас охватывает при мысли, что вдруг забудешь какое-нибудь слово - забудешь, и никто, никто не сумеет тебе там, на сцене, помочь!“... Остужев победил свой недуг... Нет, он не излечился, но все же долгие годы оставался на сцене дорогого его сердцу

Малого театра, затрачивая на подготовку ролей втрое больше энергии и сил, чем товарищи по искусству. Он выучивал полностью не только свои роли, но и роли всех своих партнеров для того, чтобы не пропустить их реплики и вести с ними сценический диалог»¹.

Чувства оказывают на волю двоякое влияние: они могут ее подкреплять, но могут и ослаблять. Положительные чувства в большинстве случаев укрепляют волю, а отрицательные - ослабляют. Волевой человек в состоянии управлять своими чувствами и владеть ими.

Воля тесно связана с характером. Но воля и характер - не одно и то же. Воля непосредственно связана по преимуществу с силой характера, его твердостью, решительностью, настойчивостью, целеустремленностью. Мы говорим: «Человек с сильным характером».

Но характер не исчерпывается своей силой, он имеет содержание, которое эту силу направляет. Характер включает те свойства и действенные установки личности, ее направленность, которые определяют, как в различных условиях будет функционировать воля. В волевых поступках характер, с одной стороны, формируется, с другой - проявляется.

От нашей воли зависит, как мы используем в жизни другие достоинства своей психики. Человек может быть очень одаренным, но если у него слабая воля, он не использует свой талант и ничего в жизни не добьется. Ценность воли зависит, как мы знаем, не только от того, насколько сильной она является, но также от того, на что она направлена. Сильную волю может иметь, например, карьерист, который старается продвинуться в жизни за счет других, не стесняясь в средствах достижения цели. Преступник с сильной волей особенно опасен.

Проблема воли - одна из сложнейших проблем в психологии. Ее исследование имеет длительную историю, существуют различные научные представления о сущности воли, различные подходы к пониманию ее развития и места в общем психическом облике человека.

В.А. Иванников, автор монографии «Психологические механизмы волевой регуляции» (1998), анализируя различные научные подходы к решению проблемы воли, отмечает, что совместными усилиями многих отечественных психологов были развиты и впервые сформулированы важ-

¹ *Филитов Б.М.* Записки «домового». - М., 1978. - С. 255.

ные положения, которые являются хорошей основой для дальнейшего развития исследований в этой области психологических знаний:

1. Воля есть продукт общественно-исторического развития человека. Ее формирование связано с появлением и развитием трудовой деятельности.

2. Воля поэтому не является врожденной или генетически заданной способностью, а формируется прижизненно в реальной деятельности человека, требующей определенных волевых качеств и навыков волевой регуляции.

3. Воспитание воли осуществляется через совместную деятельность в коллективе и связано с формированием системы потребностей, общественно значимых ценностей и целей, мировоззрения и убеждений личности, необходимых личностных качеств.

4. Развитие воли тесно связано с развитием мышления, воображения, эмоциональной и мотивационно-смысловой сферы, с развитием сознания и самосознания, личности в целом.

5. Первичное волевое действие - это действие заданное и принятое личностью к исполнению. Волевая регуляция поэтому есть личностный уровень регуляции, а волевое действие есть действие, имеющее личностный характер.

6. Волевая регуляция - это регуляция сознательная, опосредованная знаниями человека о внешнем мире, о своих ценностях и возможностях, на основе которых осуществляются предвидение и оценка последствий собственной активности¹.

2.4. Развитие воли у младших школьников

Воля воспитывается в условиях реальной жизни человека, и начинается этот процесс с момента нашего рождения. Развитие воли ребенка связано с выполнением требований взрослых, за которыми стоят потребности и нормы общества. Чем выше уровень требований и большая четкость и постоянство их предъявлений - в пределах возрастных и индивидуальных возможностей человека, конечно, - тем значительнее и надежнее результаты воспитания.

Поступление ребенка в школу - важный этап развития произвольного поведения и воли. Волевое поведение школьника развивается в значительной степени под влиянием

¹ См.: *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. - М., 1998. - С. 70.

учебной деятельности, которая предъявляет ребенку все новые и более серьезные требования. Учебная деятельность способствует развитию произвольности познавательных процессов - произвольного восприятия, произвольной памяти, произвольного внимания и пр. В школе формируется умение ребенка управлять своим поведением: он должен выполнять то, что от него требуется, а это не всегда совпадает с тем, что ему хочется. Даже дома ради выполнения домашних учебных заданий ребенок должен отказаться от игры, прогулки, просмотра интересной телепередачи и пр. Но ребенку не всегда понятно, ради чего он должен ото всего этого отказываться.

Произвольное поведение в учебной деятельности не должно формироваться только на основе требований взрослых, оно должно быть мотивировано самой учебной деятельностью. Эта учебная деятельность с самого начала обучения ребенка в школе должна приобрести для него личностный смысл: она должна быть для него интересной и он должен понимать, зачем ему лично это все нужно.

Известно, что волевое действие осуществляется по собственному решению человека, оно является осознанным, намеренным и целенаправленным. Младшему школьнику нередко недостает понимания цели его учебной деятельности, поэтому она мало мотивирована и выполняется не на основе его намерения, а по велению, волеизъявлению взрослого, который, конечно, понимает смысл учения, но учится-то не он, а ребенок.

Конечно, воля связана с преодолением препятствий и трудностей, но ради чего эти препятствия нужно преодолевать - чтобы выполнить указание взрослого, его требование или чтобы решить интересную задачу, научиться писать, читать. Трудности, которые неизбежны в учебной, как и в любой другой, деятельности, должны обернуться для младшего школьника *лично значимой для него стороной*; преодолевая их, он должен чувствовать себя сильнее, умнее, значительнее, интереснее, взрослее. Такое преодоление трудностей будет способствовать формированию позитивной самооценки и развитию чувства собственного достоинства: я учусь, потому что сам хочу учиться, а не учусь потому, что меня заставляют, от меня этого требуют.

Но чтобы воспитать такую внутреннюю позицию школьника, взрослым нужно набраться большого терпения, а главное, испытывать желание. Руководство взрослых необходимо

для развития воли ребенка, организация деятельности детей, в которой они учатся делать волевые усилия, - основной путь воспитания воли школьников. Но при этом акцентировать педагогическое внимание на развитии собственной произвольной активности ребенка, направляя, мотивируя эту активность учебной деятельностью.

Детские писатели прекрасно знают психологию детей, для которых и о которых они пишут. Так, Н. Носов в повести «Витя Малеев в школе и дома» показал, какая путаница в представлениях о воле происходит у младших школьников: они очень хотят стать волевыми, но не знают, как это сделать.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте приведенный ниже отрывок из повести Н. Носова и ответьте на следующие вопросы:

- Правильно ли понимает Витя, что такое воля?
- Какова роль интереса в мобилизации произвольной активности мальчика?
- Что бы вы сделали, чтобы помочь Вите в развитии его воли?

«Самое главное, подумал я, это режим. Спать буду ложиться пораньше. Вставать тоже буду пораньше и повторять перед школой уроки. После школы буду играть часа полтора в футбол, а потом на свежую голову буду делать уроки.

Так, значит, я подумал и пошел играть в футбол, перед тем, как делать уроки. Я твердо решил играть не больше чем полтора часа, от силы - два, но как только я попал на футбольное поле, у меня все из головы вылетело и я очнулся, когда уже совсем наступил вечер. Уроки я опять стал делать поздно, когда голова уже плохо соображала, и дал сам себе обещание, что на следующий день не буду так долго играть. Но на следующий день повторилась та же история. Пока мы играли, я все время думал: „Вот забьем еще один гол, и я пойду домой“, - но почему-то так получалось, что, когда мы забивали гол, я решал, что пойду домой, когда мы еще один гол забьем. Так и тянулось до самого вечера. Тогда я сказал сам себе: „Стоп. У меня что-то не получается!“ И стал думать, почему же у меня так получается. Вот я думал, думал, и наконец мне стало ясно, что у меня совсем нет воли. Т.е. у меня воля есть, только она не сильная, а совсем-совсем слабенькая воля. Если мне надо что-нибудь делать, то я никак не могу заставить себя это делать, а если мне не надо чего-нибудь делать, то я никак не могу заставить себя этого не делать.

Вот, например, если я начну читать какую-нибудь интересную книжку, то читаю и читаю и никак не могу оторваться. Мне, например, надо делать уроки или пора уже ложиться спать, а я все читаю... И вот то же самое с этим футболом. Не хватает у меня силы воли кончить вовремя игру, да и только!

Когда я все это обдумал, то даже сам удивился. Я воображал, будто я человек с очень сильной волей и твердым характером, а оказалось, что я человек безвольный, слабохарактерный. Я решил, что мне надо развивать сильную волю. Что нужно делать для этого? Для этого я буду делать не то, что хочется, а то, чего вовсе не хочется. Не хочется утром делать зарядку - а я буду делать. Хочется идти играть в футбол - а я не пойду. Хочется почитать интересную книжку - а я не стану. Решил начать сразу, с этого же дня...

Наутро я встал - мне очень не хотелось делать зарядку, - но я все-таки сделал, потом пошел под кран обливаться холодной водой, потому что обливаться мне тоже не хотелось. Потом позавтракал и пошел в школу.

В этот день я решил в футбол не играть, а просто отдохнуть часика полтора и тогда уже взяться за уроки. И вот после обеда я стал отдыхать. Но как отдыхать? Просто так отдыхать ведь не станешь. Отдых - это игра или какое-нибудь интересное занятие. „Чем же заняться? - думаю я. - Во что поиграть?" Потом думаю: „Пойду-ка поиграю с ребятами в футбол". Не успел я это подумать, как ноги сами вынесли меня на улицу.

Иду я по улице и вдруг думаю: „Стоп! Что же это я делаю? Раз мне хочется играть в футбол, то не нужно. Разве так воспитывают сильную волю?" Я тут же хотел вернуться назад, но подумал: „Пойду и посмотрю, как ребята играют, а сам играть не буду". Пришел, смотрю, а там уже игра в самом разгаре. Шишкин увидел меня, кричит: „Где же ты ходишь? Нам уже десять голов насажали! Скорей выручай!" И тут уж я сам не заметил, как ввязался в игру. Домой снова вернулся поздно и думаю: „Эх, безвольный я человек! С утра так хорошо начал, а потом из-за этого футбола все испортил!"»

2. Какова роль общего развития человека в волевой регуляции его поведения и деятельности?

3. В чем заключается роль дополнительных мотивов и понимания значимости действий в развитии и укреплении волевого поведения?

4. Как вы думаете, каким должен быть внешний контроль со стороны взрослых за учебной деятельностью детей в контексте развития волевой регуляции школьников?

Раздел IV. СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Тема 1 ТЕМПЕРАМЕНТ

Что такое темперамент.

Физиологические основы темперамента.

Психологические характеристики темпераментов.

Темперамент и общение.

Темперамент и характер.

Темперамент и способности.

Взгляд на младших школьников сквозь призму их темпераментов.

1.1. Что такое темперамент

Все люди отличаются особенностями своего поведения: одни подвижны, энергичны, эмоциональны, другие медлительны, спокойны, невозмутимы, кто-то замкнут, скрытен, печален. В скорости возникновения, глубине и силе чувств, в быстроте движений, общей подвижности человека находит выражение его темперамент - свойство личности, придающее своеобразную окраску всей деятельности и поведению людей.

Темперамент - это индивидуальные особенности человека, которые определяют динамику его психической деятельности и поведения.

Психологи выделяют два основных показателя динамики психических процессов и поведения: активность и эмоциональность. **Активность** - это особенности темпа, ритма деятельности, скорость и сила протекания психических процессов, степень подвижности, быстрота или замедленность реакций. **Эмоциональность** выражается в различных переживаниях человека и характеризуется различной степенью, быстротой возникновения и силой эмоций, эмо-

циональной впечатлительностью. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что для темперамента особенно существенны впечатлительность человека и его импульсивность и что впечатлительность характеризуется силой и устойчивостью того воздействия, которое впечатление оказывает на человека, а импульсивность - силой побуждения и скоростью перехода от побуждения к действию.

Еще в Древней Греции врач Гиппократ предложил концепцию темперамента. Он учил, что темперамент зависит от соотношения четырех жидкостей организма и того, какая из них преобладает: кровь (по-латински «сангве»), слизь (по-гречески «флегма»), красно-желтая желчь (по-гречески «холе»), черная желчь (по-гречески «мелайн холе»). Смесь этих жидкостей, утверждал Гиппократ, и лежит в основе основных типов темпераментов: сангвинического, холерического, меланхолического и флегматического. Сам термин «темперамент» в переводе с латинского означает «надлежащее соотношение частей».

Дав в общем правильное описание основных темпераментов, Гиппократ не мог дать научного их обоснования. Каковы же научные основания темперамента?

1.2. Физиологические основы темперамента

И.П. Павлов, изучая работу больших полушарий головного мозга, установил, что все черты темперамента зависят от *особенностей высшей нервной деятельности человека*. Он доказал, что у представителей различных темпераментов изменяются типологические различия силы, уравновешенности и подвижности процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга.

Сила нервных процессов - это способность нервных клеток переносить сильное возбуждение и длительное торможение, т.е. выносливость и работоспособность нервных клеток. Сила нервного процесса выражается в соответствующей реакции на сильные раздражители: сильные раздражения вызывают у сильной нервной системы сильные процессы возбуждения, у слабой нервной системы - слабые процессы возбуждения и торможения.

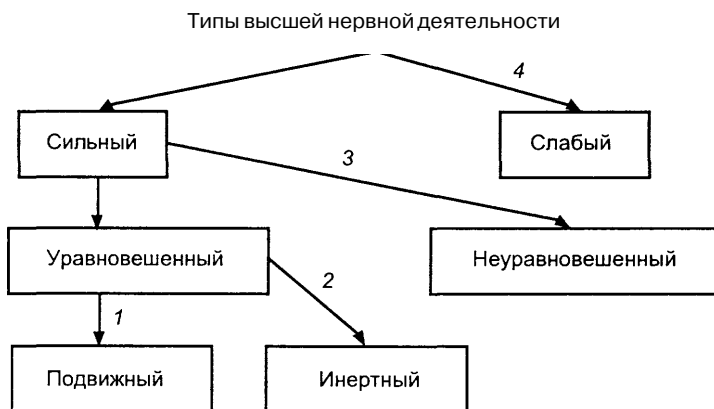
Уравновешенность предполагает пропорциональное соотношение данных нервных процессов. Преобладание процессов возбуждения над торможением выражается в быстрой образования условных рефлексов и медленном их угасании. Преобладание процессов торможения над возбуж-

дением определяется замедленным образованием условных рефлексов и быстротой их угасания.

Подвижность нервных процессов - это способность нервной системы быстро в ответ на требования условий внешней среды сменять процесс возбуждения процессом торможения и наоборот.

Различные соотношения указанных свойств нервных процессов были положены в основу определения **типа высшей нервной деятельности**.

Соотношение этих процессов представлено на схеме:



В зависимости от сочетания силы, подвижности и уравновешенности процессов возбуждения и торможения И.П. Павлов выделил четыре типа нервной системы, которые соответствуют четырем темпераментам:

1. Сангвиник - сильный, уравновешенный, подвижный.

2. Флегматик - сильный, уравновешенный, малоподвижный (инертный).

3. Холерик - сильный, но неуравновешенный, со слабыми по сравнению с возбуждением тормозными процессами.

4. Меланхолик - слабые процессы возбуждения и торможения.

Все мы знаем, что люди отличаются друг от друга по темпераменту. Легко можно определить темперамент своих друзей и знакомых, однако свой темперамент определить значительно труднее. И это не случайно.

Далеко не все люди являются «чистыми» представителями основных темпераментов. В жизни существует много

смешанных и промежуточных типов высшей нервной деятельности, а следовательно, темпераментов. В большинстве случаев встречается сочетание особенностей одного темперамента с чертами другого. Нередко темперамент несколько меняется с возрастом.

1.3. Психологические характеристики темпераментов

Сангвиник - человек быстрый, подвижный, откликается эмоционально на все впечатления; однако его радость, горе, симпатии и другие чувства ярки, но неустойчивы и легко сменяются противоположными чувствами. И.П. Павлов так характеризовал таких людей: «Сангвиник - горячий, очень продуктивный деятель, но лишь тогда, когда у него много интересного дела, т.е. есть постоянное возбуждение. Когда же такого дела нет, он становится скучливым, вялым».

Сангвиник быстро устанавливает социальный контакт. Он почти всегда - инициатор в общении, немедленно откликается на желание общаться со стороны другого человека, но его отношение к людям может быть изменчивым и непостоянным. Он как рыба в воде чувствует себя в большой компании незнакомых людей, а новая, необычная обстановка его только возбуждает (например, Стива Облонский в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина»).

Флегматик - человек медлительный, уравновешенный и спокойный, которого нелегко эмоционально задеть и невозможно вывести из себя; чувства его почти никак не проявляются вовне. В отношениях с другими людьми они спокойны, устойчивы в своих эмоциях. И.П. Павлов замечал: «Флегматик - спокойный, всегда ровный, настойчивый и упорный труженик жизни». Вспомним Пьера Безухова из романа Л.Н. Толстого «Война и мир». Но в определенных условиях может развиваться безразличие к труду, к окружающей жизни, безволие (например, Обломов в одноименном романе И. Гончарова). Социальные контакты флегматик устанавливает медленно, свои чувства проявляет мало и долго не замечает, что кто-то ищет повод вступить с ним в знакомство. Зато он устойчив и постоянен в своем отношении к человеку. Он любит находиться в узком кругу старых знакомых, в привычной обстановке.

Холерик - человек быстрый, порывистый, с сильными, загорающимися чувствами, которые ярко отражаются в выразительной мимике, жестах, речи. Он часто скло-

нен к бурным эмоциональным вспышкам. У холериков наблюдаются быстрая смена настроений, неуравновешенность, что объясняется преобладанием в высшей нервной деятельности процессов возбуждения над торможением. И.П. Павлов так определял этот тип темперамента: «Боевой тип, задорный, легко и скоро раздражающийся» (яркий пример такого типа - старый князь Болконский в романе Л.Н. Толстого «Война и мир»).

С увлечением начиная дело, холерик быстро остывает, интерес к работе пропадает, и он без воодушевления продолжает, а иногда и бросает ее.

В общении люди холерического темперамента бывают трудны.

Меланхолик - эмоционально откликается далеко не на все. У него небольшое разнообразие эмоциональных переживаний, но эти переживания отличаются значительной глубиной, силой и длительностью. Он откликается не на все, но уж когда откликается, то переживает сильно, хотя мало выражает вовне свои чувства (например, княжна Марья в романе Л.Н. Толстого «Война и мир»). И.П. Павлов отмечал, что меланхолик, «попадая в новые условия жизни, очень теряется». В привычной, спокойной обстановке люди этого типа работают очень продуктивно, отличаются глубиной, содержательностью своего эмоционально-нравственного поведения и отношения к окружающим людям. Меланхолики очень обидчивы, тяжело переносят неудачи, обиды. Они расположены к замкнутости, одиночеству, чувствуют себя неловко в новой, непривычной обстановке, часто смущаются.

1.4. Темперамент и общение

Темперамент тесно связан с особенностями общения человека с окружающими людьми, а следовательно, в значительной степени определяет психологическую совместимость или несовместимость людей.

В.С. Мерлин, крупный отечественный психолог, специально изучающий динамические характеристики психики человека, писал: «Представьте себе две реки: одну спокойную, равнинную, другую - стремительную, горную. Течение первой едва заметно, она плавно несет воды, у нее нет ярких всплесков, бурных водопадов, ослепительных брызг. Течение второй - полная противоположность. Река быстро несется, вода в ней грохочет, бурлит, клоко-

чет и, ударяясь о камни, превращается в ключья пены... Нечто подобное можно наблюдать в динамике (особенности течения психической жизни разных людей)». Здесь представлено, что обе реки - бурная и спокойная - текут порознь, независимо друг от друга. Но в обычной, повседневной жизни - в семье, на работе, во время занятий в институте, в компании друзей и т.д. происходит слияние самых различных «потоков» психической жизни разных людей, порождающее всплеск эмоций, водопады и водовороты в человеческих отношениях, поскольку каждый из «потоков» в общем русле стремится сохранить свою самоценность и самобытность. Отсюда ясно, насколько важно каждому из нас знать особенности своего темперамента и темпераментов других и учитывать слабые и сильные стороны друг друга в процессе общения, взаимодействия и взаимоотношений.

В межличностных отношениях конфликты нередко возникают вследствие того, что люди не учитывают особенности темперамента как своего, так и другого человека, такие, например, как импульсивность, медлительность, вспыльчивость, большая впечатлительность, ранимость и др. Некоторые недостатки темперамента могут быть нейтрализованы человеком в процессе его повседневной работы над собой; используя особенности своего темперамента, можно добиваться значительных успехов в деятельности и в совершенствовании собственной личности.

1.5. Темперамент их характер

Тип темперамента не может быть «хорошим» и «плохим». Темперамент придает своеобразие поведению человека, но ни в коей мере не определяет ни мотивов, ни поступков, ни убеждений, ни моральных устоев личности. В одной из психологических книг описана очень выразительная жизненная ситуация, раскрывающая специфические особенности поведения представителей разных темпераментов.

Четыре друга опоздали в театр.

Холерик вступил в спор с билетером, пытаясь проникнуть в партер на свое место. Он уверяет, что часы в театре спешат, что он никому не помешает, пытается отеснить билетера и проскочить на свое место.

Сангвиник сразу понял, что в партер не пустят, но на верхние ярусы пройти проще, и побежал вверх по лестнице.

Флегматик, видя, что в зал не пускают, подумал: «Первая картина спектакля всегда неинтересная. Схожу пока в буфет и подожду антракта».

Меланхолик: «Мне всегда не везет. В кои веки выбрался в театр, и то неудачно». И уехал домой.

Человек проявляет одни и те же динамические особенности в разных ситуациях, но темперамент влияет при этом лишь *на форму проявления характера*. Так, настойчивость у холерика выражается в кипучей деятельности, у флегматика - в глубокой сосредоточенности. Каждый темперамент имеет свои положительные и отрицательные стороны. Примеры ценных свойств холерика: страстность, активность, энергия; сангвиника - подвижность, живость, отзывчивость; меланхолика - глубина и устойчивость чувств, высокая чувствительность; флегматика - спокойствие, отсутствие торопливости.

Но не всякий холерик энергичен и не всякий сангвиник отзывчив. Эти свойства надо вырабатывать в себе, и темперамент лишь облегчает или затрудняет эту задачу.

Б.М. Теплов писал, что при любом темпераменте возникает опасность развития нежелательных черт личности. Холерический темперамент может провоцировать человека к несдержанности, резкости, склонности к постоянным «взрывам». Сангвинический темперамент может привести человека к легкомыслию, склонности разбрасываться, недостаточной глубине и устойчивости. При меланхолическом темпераменте у человека могут выработаться чрезмерная замкнутость, склонность целиком погружаться в собственные переживания, излишняя застенчивость. Флегматический темперамент может способствовать тому, что человек будет вялым, инертным, безразличным к происходящим вокруг него событиям.

Свойства темперамента формируются в деятельности человека и во многом определяются направленностью его личности. На основе каждого темперамента могут быть сформулированы ценные качества личности.

1.6. Темперамент и способности

Исследования психологов показали, что представители разных темпераментов могут добиваться одинаково высоких успехов в деятельности, но идут они к этим успехам разными путями. В.С. Мерлин и Е.А. Климов разработали понятие **индивидуального стиля деятельности**, суть которо-

го состоит в понимании, учете и овладении человеком своими психодинамическими особенностями. Так, холерику легче, чем флегматику, выработать у себя быстроту и энергию действий, тогда как флегматику легче выработать выдержку и хладнокровие.

Темперамент не имеет отношения к таланту и одаренности людей. Среди великих людей встречаются яркие представители всех четырех типов темпераментов: И.А. Крылов и М.И. Кутузов - флегматики, А.С. Пушкин и А.В. Суворов - холерики, М.Ю. Лермонтов и А.И. Герцен - сангвиники, поэт В.А. Жуковский, Н.В. Гоголь и П.И. Чайковский - меланхолики.

/ 7. Взгляд на младших школьников сквозь призму их темпераментов

Наиболее простое, естественное проявление темперамента можно наблюдать в детском возрасте. Темперамент дает о себе знать очень рано, уже на первом году жизни, ибо в основе темперамента, как мы знаем, лежат врожденные типы нервной системы. Они составляют задатки, или природные предпосылки, которые функционируют, проявляются у ребенка в его поведении, при его взаимоотношении с окружающими людьми и условиями жизни.

У большинства младших школьников черты темперамента обнаруживаются весьма четко и определенно. Чем старше ребенок, тем сложнее его отношения с миром и, следовательно, тем чаще он испытывает воздействия этого мира, которые в той или иной степени могут изменять особенности его темперамента.

В процессе жизни тип нервной системы человека (генотип) не остается неизменным; под влиянием воздействий среды, в результате воспитания, приобретения опыта общения и деятельности он значительно изменяется и даже перестраивается. «Образ поведения человека и животного обусловлен не только прирожденными свойствами нервной системы, - писал И.П. Павлов, - но и теми влияниями, которые падали и постоянно падают на организм во время его индивидуального существования, т.е. зависит от постоянного воспитания или обучения в самом широком смысле этих слов. И это потому, что рядом с указанными выше свойствами нервной системы непрерывно выступает и важнейшее ее свойство - высочайшая пластичность». Поэтому решающее значение в формировании динамичес-

ких характеристик поведения ребенка имеют не сами по себе врожденные свойства нервной системы, а реальные взаимоотношения его с окружающими людьми, обстоятельства его жизни, направленность и характер его деятельности. Деятельность ребенка в сотрудничестве со взрослым имеет решающее значение в развитии и изменении темперамента. Организуя жизнь ребенка, мотивируя формы и способы его поведения и отношений, взрослый как бы «воспитывает» темперамент ребенка.

Каждый ребенок младшего школьного возраста, независимо от особенностей его темперамента, может успешно овладевать знаниями, быть хорошо воспитанным. Однако при организации обучения и воспитания следует учитывать, что в зависимости от особенностей темперамента поведение детей может быть разным. Одних учащихся нужно сдерживать, других активизировать, у третьих формировать большую уверенность в себе и смелость и т.п.

Учителю не следует ставить задачу изменить темперамент своих учеников. Во-первых, это практически невыполнимая задача, так как процесс преобразования типологических свойств нервной системы протекает очень медленно, а во-вторых, в этом нет смысла. Ведь, как уже говорилось, нет плохих или хороших темпераментов. Каждый темперамент имеет свои и положительные, и отрицательные стороны. Задача воспитания заключается в том, чтобы постепенно развить у детей положительные черты их темперамента и приучить сдерживать его отрицательные проявления: излишнюю подвижность, если она не оправдана обстоятельствами, слишком большую возбудимость, чрезмерную вялость и т.п. Задача эта не простая, для ее решения необходимо выбирать формы и методы воспитания положительных черт личности применительно к особенностям типа высшей нервной деятельности (темперамента) ученика.

Педагогический опыт показывает большую изменчивость свойств темперамента под влиянием грамотно организованного воспитания, учитывающего не только возрастные, но и индивидуальные особенности физического и психического развития ребенка. Детский и младший школьный возраст наиболее благоприятны для изменения в процессе воспитания нежелательных черт темперамента, так как типологические особенности нервных процессов еще не приобрели устойчивости, а организм ребенка находится в ста-

дии усиленного роста и развития. В чем проявляются особенности темперамента детей?

Дети холерического темперамента активны. Они быстро берутся за дело и доводят его до конца. Они любят массовые игры и соревнования, часто сами организуют их, принимая в них активное участие. Они активны на уроке, легко включаются в работу. Но им трудно совершать деятельность, требующую плавных движений, медленного и спокойного темпа, так как их природные особенности противоположны требующимся качествам. Холерик проявляет нетерпение, резкость движений, порывистость и т.п. Поэтому он может сделать много ошибок, неровно писать буквы, недописывать слова и пр. Недостаточная эмоциональная и двигательная уравновешенность холерика может выливаться в несдержанность, вспыльчивость, неспособность к самоконтролю в эмоциогенных обстоятельствах. Детям такого типа темперамента свойственны обидчивость и гнев. Состояния обиды или гнева бывают у них устойчивыми, продолжительными. Путем воспитания можно развить у холерика сдержанность, направить свойственную ему энергию на более точное выполнение деятельности, в результате упражнений, осмысления совместно с учеником его ошибок и работы с ними у ребенка постепенно развивается новый темп деятельности.

Дети-сангвиники отличаются большой живостью. Они всегда готовы принять участие в любом деле и часто берутся сразу за многое. Однако они могут так же быстро охладеть к начатому делу, как и увлечься им. Сангвиники могут дать искреннее обещание, но не выполнить его. Они принимают горячее участие в играх, но в процессе игры склонны постоянно менять свою роль. Они могут легко обидеться и заплакать, но обиды забывают быстро, а слезы у них быстро сменяются улыбкой или смехом. Их эмоциональные переживания, как правило, неглубоки, а его подвижность нередко оборачивается отсутствием должной сосредоточенности, поспешностью, а иногда и поверхностностью. Путем разумного воспитания можно помочь ребенку-сангвинику преодолеть безразличие, поверхностное отношение к делу, к одноклассникам, научить его быть ответственным за свои обещания, дать ему почувствовать прелесть верности в дружбе, в симпатиях.

Дети флегматического темперамента отличаются медленно возникающей слабой возбудимостью. Их чувства имеют слабую внешнюю выразительность. Для них характерно спо-

койное и ровное поведение. Это смирные дети. Они малообщительны, никого не трогают, не задевают. Если их вызывают на ссору, они обычно стараются ее избежать. Они не склонны к подвижным и шумным играм. Они не обидчивы и обычно не бывают расположены к веселью. Путем воспитания можно помочь флегматикам преодолеть их некоторую леность, развить большую подвижность и общительность.

Дети с меланхолическим темпераментом ведут себя тихо и скромно, часто смущаются, когда к ним обращаются с вопросами. Их нелегко развеселить или обидеть. Но вызванное чувство обиды у них сохраняется долго, бывает устойчивым. Они не сразу берутся за работу или включаются в игру, но если возьмутся за какое-либо дело, то проявляют в этом постоянство и устойчивость. Им надо помочь развить коммуникативные способности, укреплять уверенность в себе.

Таким образом, задача учителя заключается не в том, чтобы в процессе индивидуальной работы с ребенком перedelывать один тип темперамента в другой, а в том, чтобы содействовать, с одной стороны, развитию свойственных каждому темпераменту положительных качеств, а с другой стороны - ослаблению тех недостатков, которые уже начали проявляться в поведении ребенка. Наиболее эффективно в этом отношении участие детей в видах деятельности, связанных с активными действиями и сильными эмоциональными переживаниями, например занятия подвижными играми и спортом, интересная самостоятельная работа на уроке, активное участие в различных кружках, соревнованиях и пр.

Воспитание темперамента в значительной степени связано с формированием волевых черт характера ребенка, которые позволяют ему владеть собой. Вообще научить ребенка владеть своим поведением, владеть самим собой, значит помочь ему в становлении личности, в формировании морально-волевых сторон характера. Однако вспомним, что надо строго отличать темперамент от характера: первый является динамической характеристикой поведения, второй - содержательной.

Тем или иным темпераментом обладают не только школьники, но и, конечно, учителя. Учителем может быть представитель любого темперамента, любого типа нервной системы, но он должен уметь использовать положительные стороны своего темперамента и преодолевать отрицатель-

ные. Например, учитель, обладающий холерическим темпераментом, имеет такие положительные качества, как страстность, активность, энтузиазм, энергичность, но при этом он должен сдерживать вспыльчивость, аффективность, резкость, раздражительность. У учителя меланхолического типа есть весьма положительные черты - мягкость, отзывчивость, тактичность, но ему следует преодолеть нетребовательность, податливость, внушаемость, вялость, нерешительность.

И надо помнить, что темперамент каждого человека - большого и маленького - нельзя целиком «уложить» в рамки одного какого-либо темперамента. В темпераменте каждого ребенка и взрослого есть свои индивидуальные особенности, которые нельзя отнести к тому или иному определенному типу. Они являются именно индивидуальными, т.е. присущими только данной личности. Отнести человека к тому или иному темпераменту можно лишь по преобладающим чертам, в сочетании нескольких типов темпераментов.

Вопросы и задания

1. Можно ли оценивать темпераменты как «лучшие» и «худшие»? Почему?

2. Что такое динамическая характеристика поведения человека?

3. Попробуйте отыскать среди своих знакомых представителей того или иного темперамента. Легко вам было это сделать?

4. К какому темпераменту вы отнесли бы сами себя и можете ли вы управлять своим поведением?

5. Черты какого характера ярко проявляются у нашего замечательного художника И.Е. Репина: «Вообще его бурная восторженность изумляла меня с первых же дней. Стоило посмотреть на него рядом с каким-нибудь второстепенным писателем, музыкантом, актером, чтобы понять, до какой степени была велика его жажда чрезмерно восхищаться людьми, их искусством, их творческой силой... В разговоре с другим человеком, каким бы то ни было, особенно если это был новый знакомый, Репин, отстраняя себя, больше всего интересовался своим собеседником. И вообще слово «я» было очень редким в его словаре. Вежливость его в обращении со всеми часто казалась чрезмерной и на первых порах очень смущала меня... Замечательно, что он был так мягок, смиренно-уступчив, уважителен к людям лишь до тех пор, покуда дело не касалось заветных его убеждений. Отстаивая

свои убеждения, он всегда становился до грубости прям и высказывался в самой резкой решительной форме... Вообще он был неуравновешен и вспыльчив... Насколько я помню, гнев никогда не возбуждался в нем личной обидой. Но всякий раз, когда ему, бывало, почудится, что кто-нибудь так или иначе оскорбляет искусство, он готов был своими руками истребить ненавистных ему святотатцев» (Корней Чуковский. Из воспоминаний).

Тема 2 ХАРАКТЕР

Что такое характер.

Черты характера.

Взаимосвязь характера с другими сторонами личности.

Формирование характера у младших школьников.

2.1. Что такое характер

Люди по-разному относятся к окружающему миру - к другим людям, к природе, к труду, к самим себе. Различные отношения выражаются в поведении, в поступках человека.

Свойства личности, выражающие отношение человека к действительности, всегда образуют некоторое своеобразное сочетание, представляющее не сумму отдельных особенностей данного человека, а единое целое, которое называют **характером**.

Слово «характер» в переводе с греческого означает «черта», «печать», «признак». Характер человека как бы накладывает определенный отпечаток на его поведение, на взаимоотношения с другими людьми, является определенным признаком его личности.

Характер - это индивидуальное сочетание существенных свойств личности, выражающих отношение человека к действительности и проявляющихся в его поведении, в его поступках. Характер представляет собой неповторимое сочетание психологических качеств, индивидуальных особенностей личности, именно характер дает основание для суждения о том, хороший ли это человек или нет.

Писатель С. Шуртаков в одной из своих книг пишет: «Бывает так. Человек вроде бы и на вид неказист, и на язык не боек, и вообще среди других ничем таким не при-

метен, а познакомись с ним поближе и хоть, может, пуда соли съесть не успеешь, а останется этот человек в твоём сердце на всю жизнь. Вспомнишь о нём через месяц, через год - и радостно тебе станет: хорошо, что где-то есть такой чудесный человек!»

Известно, что между поведением человека и его характером существует теснейшая связь. Выражается это в том, что именно в поведении проявляются особенности характера человека. Человек всегда так или иначе ведёт себя - совершает определённые действия, поступки по отношению к окружающему миру и прежде всего по отношению к людям. В поведении проявляются особенности нашего характера и темперамента, наши потребности, вкусы, привычки, желания, степень уверенности или неуверенности в себе и пр.

Слова, движения, действия, отдельные поступки и поведение в целом позволяют понять характер человека, они как бы высвечивают его внутреннее, скрытое от посторонних глаз содержание. Но, с другой стороны, каждое свойство характера приводит в определённых условиях к совершению тех или иных поступков, накладывает печать на все действия, мысли и чувства человека. Народная мудрость гласит: «Каков характер, таковы и поступки». Самым важным мерилом, показателем характера являются **поступки и поведение человека**. Человек может говорить о себе всякое, однако поступки показывают, что он есть на самом деле. Особенно отчетливо подлинная сущность характера проявляется в трудных и критических ситуациях, например в несчастье, при аварии или пожаре. «Человек отражается в своих поступках», - писал Ф. Шиллер. «Человек есть не что иное, как ряд его поступков», - утверждал Г. Гегель.

Поведение человека рассматривается, оценивается прежде всего с точки зрения его взаимоотношений с другими - с отдельными людьми и с обществом в целом. При этом оценивается не только сам поступок, но мотив, побудивший его поступить так, а не иначе. И оценка этого поступка происходит с точки зрения того, помогает ли он людям в их жизни и самочувствии, способствует ли движению общества вперед. Н.Н. Миклухо-Маклай замечал: «Ценить людей надо по тем целям, которые они перед собой ставят».

Каждый, кто хочет понять человека, начинает с поиска причин его действий, поступков, отношений. Важно про-

никнуть в мотивы (а это так не просто!), которыми руководствуются люди, избирая тот или иной способ поведения, иными словами, узнать, ради чего предпринимаются усилия. Только зная мотив, зная внутреннее побуждение, мы можем правильно судить о действиях того или иного человека, ибо особенности поведения всегда вытекают из подлинных отношений человека к действительности и прежде всего к людям, к обществу, к самому себе.

Зная основные свойства характера человека, возможно понять, с определенной вероятностью предвидеть его поведение.

2.2. Черты характера

Черты характера выражают отношение человека к другим людям, к самому себе, к окружающему миру и деятельности.

Черты характера - это индивидуальные привычные формы поведения человека в соответствующих ситуациях, в которых реализуется его отношение к действительности.

Черт характера, или качеств личности, очень много. Весьма условно их можно разделить на две группы, которые тесно между собой связаны, влияют друг на друга, но все-таки отражают отношение человека к разным сторонам жизни.

Группа первая - черты характера, в которых выражены убеждения и идеалы, направленность личности. Например: коллективизм (человек ставит интересы коллектива и общего дела выше узколичных интересов) и эгоизм (человек проявляет заботу прежде всего о личном благополучии, для него существуют только его личные потребности и желания); чуткость и грубость; общительность, аккуратность и безответственность, небрежность; инициативность, чувство нового и косность, консерватизм; бережливость и мотовство; помощь другим и хищническое отношение к людям; скромность, самокритичность и зазнайство; требовательность к себе и заносчивость; чувство собственного достоинства и высокомерие и т.д.

Эти черты характера, или особенности личности, являются *моральными качествами* и выступают либо добродетелями, либо пороками человека. Главная наша добродетель заключается в заботе об окружающих нас людях, их интересах, их спокойствии.

Каждый много думает о счастье, хочет быть счастливым и нередко забывает о главном - только тогда, когда мы приносим счастье другим людям, мы и сами чувствуем себя счастливыми. Это не пустые слова. Думая только о самом себе, о собственном благе, можно быть удовлетворенным, довольным (самодовольным), спокойным, но никогда - счастливым.

Б.Л. Пастернак писал:

Жизнь ведь тоже только миг,
Только растворенье
Нас самих во всех других,
Как бы им в даренье.

Вторая группа - волевые черты характера. Они выражаются в умении и привычке сознательно регулировать свое поведение, свою деятельность в соответствии с определенными принципами, преодолевать препятствия на пути к поставленной цели. Волю называют основой характера, его стержнем и хребтом. Говоря о ком-либо «человек с характером», тем самым подчеркивают прежде всего выраженность волевых черт характера: целеустремленности, решительности, самообладания, выдержки, терпения, дисциплинированности, мужества, смелости.

Но эти черты характера ценны только тогда, когда проявляются у человека нравственного, воспитанного. Важно знать, к каким целям стремится человек и какие средства выбирает он для их достижения. Не только цели, но и средства деятельности должны быть честными, гуманными. Целеустремленность и настойчивость диктатора или карьериста, смелость хулигана или глупца не могут быть положительными качествами. Волевые черты и поступки ценны не сами по себе, а лишь вместе с нравственной направленностью личности.

Особенности характера не только проявляются в действиях, поступках, отношениях, но и формируются в них. Так, мужество появляется в процессе совершения мужественных поступков, а чертой характера становится только тогда, когда такие поступки перестают быть случайными эпизодами в жизни человека и превращаются для него в привычку. «Нельзя воспитать мужественного человека, - говорил А.С. Макаренко, - если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, - все равно

в чем, - в сдержанности, в прямом открытом слове, некотором лишении, в терпеливости, в смелости».

Еще Демокрит утверждал: «Хорошими людьми становятся больше от упражнений, чем от природы». А китайская поговорка гласит:

Посеешь поступок - пожнешь привычку,
посеешь привычку - пожнешь характер,
посеешь характер - пожнешь судьбу.

Каждая черта характера проявляется не изолированно от других, а связана с ними. В зависимости от этого у различных людей одна и та же черта характера может проявляться по-разному. Например, смелый поступок может быть разумным и безрассудным, моральным и аморальным. Такая черта, как мужество, включает в себя не только волевую сферу, но и сферу интеллектуальную и эмоциональную. Мужество одновременно является и моральной чертой. Характер каждого человека - это своеобразное сочетание различных черт, объединяемых в человеческой личности.

В истории психологии делалось немало попыток классифицировать человеческие характеры или определить типы характеров. Однако удовлетворительной классификации и типологии характеров еще не создано. Поэтому при характеристике человека обычно указывают на одну или две наиболее выделяющиеся черты его характера. Одних мы называем людьми твердого, сильного характера, других - скромными, трудолюбивыми, третьих - добрыми, общительными и т.п.

Черты характера, проявляющиеся у человека в его деятельности, в чувствах, в речи, в отношении к другим людям, к самому себе, приобретают положительное или отрицательное значение в зависимости от того, какими целями человек руководствуется в своей жизни, ради чего он живет, как осмысливает свою жизнь и свои поступки.

Встречаются люди и без ярко выраженного характера, люди с неопределенным характером. О таких людях Н.В. Гоголь писал: «Люди... неопределенные, ни то, ни се, не поймешь, что за люди, ни в городе Богдан, ни в селе Селифан». О таких людях и деятелях так же довольно метко говорится у нас в народе: «Так себе человек - ни рыба, ни мясо», «Ни богу свечка, ни черту кочерга».

Черты характера являются приобретенными и закрепленными свойствами личности, физиологическую основу

характера составляют изменившиеся в процессе индивидуальной жизни особенности нервной системы.

И.П. Павлов связывал изменяющийся тип нервной системы с системностью работы коры больших полушарий и с динамическим стереотипом, который представляет собой слаженную, уравновешенную систему нервных процессов.

Стереотип является нервно-физиологической основой прочно закрепленных привычных свойств личности, к числу которых относятся и черты характера.

Для понимания нервно-физиологической основы характера большое значение имеет учение И.П. Павлова о **второй сигнальной системе**¹. Вторая сигнальная система является физиологической основой мышления и речи и вместе с этим она регулирует поведение человека. «В нормально развитом человеке, - говорил И.П. Павлов, - вторая сигнальная система есть высший регулятор человеческого поведения». Конечно, говоря о физиологических основах характера, нельзя понимать дело так, что будто все черты характера определяются только особенностями нервной системы. «Физиологическая основа характера, конечно, не включает и не может включать его содержательную сторону, например, общественную направленность, мужество, верность долгу. Содержательная сторона психологии характера имеет своим источником общественные категории; раскрывая эту сторону, психология включается в число общественных наук»².

Формируясь под влиянием окружающей среды, жизненного опыта человека, его воспитания, характер каждого человека представляет собой единство индивидуального и типичного, возникающее под влиянием как общественно-исторических условий (определенный общественно-исторический строй, социальная среда), так и индивидуальных условий жизни и деятельности (жизненный путь человека).

Не все особенности человека можно считать чертами его характера, а только существенные и устойчивые. Например, смел тот, для кого такая форма поведения постоянна, типична. Конечно, он тоже может иногда испытывать чувство страха, но трусом его не назовешь.

Чтобы узнать характер человека, требуется время и постоянное общение с ним. С незнакомым человеком трудно

¹ См.: Павлов И.П. Полное собрание сочинений. — М., 1951. — Т. 3. — Кн. 2. — С. 334, 346.

² Там же.

общаться и иметь дело прежде всего потому, что не знаешь, чего от него ожидать и что он ждет от тебя. Зная характер человека, мы можем предвидеть, предсказать, как он поведет себя в той или иной ситуации, как поступит при данных обстоятельствах, что сделает, что и как скажет.

Вспомним своих друзей, знакомых, однокурсников, сослуживцев. По отношению почти к каждому из них можно предвидеть, как они отнесутся к той или иной проблеме, как поведут себя при определенных обстоятельствах, какое примут решение...

Характер человека может быть определенным или неопределенным, цельным или противоречивым.

Определенность характера зависит от того, насколько ясно выражены доминирующие, стержневые черты. **Цельный характер** - это единство мыслей, чувств и поведения, действий, поступков.

Если же индивидуальность человека лишена внутренней определенности, его поступки зависят не столько от него самого, сколько от внешних обстоятельств, мы говорим о «бесхарактерности» человека. Вспомним еще раз народные пословицы: «Плывет по течению, как полено»; «Не человек, а охапка пустяков». Мы видим, что в народе такие люди никогда уважением не пользовались.

Но «бесхарактерность» часто бывает только внешней: внутренне, для себя, человек строго придерживается определенной линии, но его линия, если можно так сказать, принципиально неопределенная - как выгодно, так и поступает: он может быть бессердечным, жестоким или добрым в чьих-то глазах (все дело в том, кому эти глаза принадлежат). Смелым или трусливым, бороться с жаром то за эту идею, то за противоположную.

Характер, как и сама личность, - очень сложное явление, не застывшее раз и навсегда. Он развивается и формируется в течение всей жизни человека.

Какие черты характера наиболее привлекательны в человеке? Наверное, все согласятся, что это доброжелательность, чувство достоинства и справедливости, душевная чуткость, простота в общении с людьми, оптимизм, преданность своему делу, смелость, принципиальность, юмор. К. Паустовский писал, что самая глубокая, самая напряженная деятельность человека может и даже должна сопровождаться юмором. Отсутствие юмора свидетельствует не только о равнодушии ко всему окружающему, но и об

известной умственной тупости. Культурный, воспитанный человек разрешит неожиданный житейский конфликт скорее с юмором, чем с досадой. Он же (К. Паустовский) замечал: «Человек должен быть умен, прост, справедлив, смел и добр».

2.3. Взаимосвязь характера с другими сторонами личности

Характер взаимосвязан со всеми сторонами личности.

Потребности и интересы человека, составляя основу его мотивационной сферы, формируют и его характер. Есть люди, для которых превыше всего духовные ценности. Но есть и такие, которые стали рабами вещей. У последних обедняется духовный и нравственный мир, возникают такие черты характера, как тупость, скупость, жадность, зависть. Убеждения человека проявляются в таких чертах характера, как целеустремленность, оптимизм, требовательность к себе и другим, они делают поведение человека принципиальным. Мировоззрение позволяет человеку правильно ориентироваться в общественных событиях, регулировать свое поведение.

Интеллектуальные свойства человека также накладывают определенный отпечаток на его характер и придают ему своеобразие. Острота или тупость, основательность или поверхностность ума являются интеллектуальными свойствами, которые могут стать чертами характера.

Воля определяет решительность, постоянство, самостоятельность и целенаправленность характера. Чувства в характере показывают эмоциональное отношение к людям, миру и к самому себе. Что человек любит или ненавидит, к чему остается равнодушным - все это проявляется в его характере, свидетельствуя о его отношении.

Характер тесно связан с темпераментом. Темперамент влияет на форму проявления характера. Так, настойчивость у холерика выражается в кипучей деятельности, у флегматика - в сосредоточенном обдумывании.

От темперамента зависят многие черты характера, такие, как уравновешенность поведения, общительность, легкость или трудность включения в новую деятельность, выражение чувств. Однако тип темперамента не определяет сущности характера: флегматик может быть деятельным и трудолюбивым, а сангвиник суетливым и бесплодным.

Следует отметить тесную взаимообусловленность характера и способностей. Развитие способностей зависит от таких черт характера, как трудолюбие, трудоспособность. В школе, в средних и высших учебных заведениях немало учеников и студентов, которые благодаря своим способностям все схватывают на лету, хорошо успевают. Но в жизни некоторые из них не оправдывают надежд, и главным образом потому, что не привыкли серьезно и организованно работать, настойчиво преодолевать препятствия.

Для развития способностей важны такие черты характера, как самокритичность, требовательность к себе. Очень важна и такая черта характера, как скромность. Уверенность в своей исключительности часто губительна для способностей, так как в этом случае нередко формируются зазнайство, самовосхищение, пренебрежение к окружающим. М.М. Пришвин замечал: «Величайшее счастье не считать себя особенным, а быть как все люди». А.И. Гете подчеркивал: «Кто не слишком мнит о себе, тот лучше, чем он сам о себе думает».

2.4. Формирование характера у младших школьников

Характер не является врожденным, он формируется под воздействием условий жизни и целенаправленного воспитания. Кое-что в характере является и врожденным - именно те черты, которые связаны с темпераментом. В формировании характера решающее значение имеют первые 7-8 лет, дошкольный и младший школьный возраст, когда закладывается основа характера человека.

На формирование характера оказывают влияние в первую очередь **условия жизни ребенка**, та среда, в которой человек растет и взрослеет, «дух» общества, его мораль и ценностные ориентации. Каналами этого влияния служат общение со взрослыми и сверстниками, книги, радио, телевидение, обычаи, традиции и пр.

Очень серьезное влияние на формирование характера оказывают семейные условия, отношения в семье. Домашнее воспитание имеет решающее значение для формирования характера ребенка.

Характер формируется в **деятельности**. Характер ребенка приобретет свое качественное своеобразие в последовательно ведущих для него видах деятельности - в игре, учебе, труде.

Черты характера формируются при повторении форм поведения в жизни и деятельности. А.С. Макаренко подчеркивал, что очень важно постоянно упражнять детей в правильном поступке, «организовывать... гимнастику поведения», закреплять правильные формы поведения.

Уже в дошкольном возрасте обрисовываются первые контуры характера, начинает складываться привычный образ поведения, определенные отношения к действительности.

Если условия, в которых жил и действовал ребенок, не требовали от него, например, выдержки или инициативности, то соответствующие черты характера у него и не вырабатываются, какие бы высокие моральные идеи ни прививали ему словесно. Воспитание, устраняющее все трудности на жизненном пути ребенка, никогда не может создать сильного характера.

С поступлением в школу начинается новый этап формирования характера. Ребенок сталкивается с рядом новых и строгих правил и школьных обязанностей, определяющих все его поведение в школе, дома, в общественных местах.

Эти правила, обязанности развивают у школьника организованность, систематичность, целеустремленность, настойчивость, аккуратность, дисциплинированность, трудолюбие. Исключительно важную роль в формировании характера играет школьный коллектив. В школе ребенок вступает в отношения содружества и взаимопомощи с товарищами. У него развивается сознание долга и ответственности перед коллективом класса, школы, чувство товарищества, коллективизм.

Основное условие воспитания характера младших школьников состоит в **единстве общих требований к ним с индивидуальным подходом к каждому**. Индивидуальный подход не должен ни в какой мере нарушать общих требований.

Первостепенное значение в формировании характера имеет организация личного опыта ребенка, способствующего образованию устойчивых привычек поведения и деятельности.

«Характер детей складывается и формируется в реальных действиях и поступках и в той внутренней работе, которая завязывается вокруг них и в них вплетается педагогический процесс, как деятельность учителя-воспитателя, формирует развивающуюся личность ребенка в меру

того, как педагог руководит деятельностью ребенка, а не подменяет ее, - писал С.Л. Рубинштейн. - Всякая попытка воспитателя-учителя «внести» в ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает, как это отлично понимал еще Ушинский, самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств»¹.

Формируя личное поведение ребенка, педагог формирует и личностные свойства ребенка, его мотивационную сферу.

Мотив, действенный для данного человека, - это будущая черта его характера в ее генезисе (потенциально по крайней мере). Поэтому особенности мотивационной сферы ребенка должны находиться в центре внимания учителя.

Внешне один и тот же поступок, одно и то же отношение детей к занятиям, школе, одноклассникам, учителю, в зависимости от мотивов, из которых они исходят, из целей, которые они более или менее сознательно преследуют, приобретает совсем различный и в отношении педагогической своей ценности иногда прямо противоположный смысл.

Учителю необходимо понять подлинные личностные мотивы поведения ребенка, мотивы его действий, его внутреннее отношение к задачам, которые перед ним ставятся. Если учитель знает настоящие мотивы поведения своего ученика, он сможет взаимодействовать с ним, сможет профессионально грамотно строить учебно-воспитательный процесс, чтобы помочь ребенку сформировать позитивные мотивы учения и отношений с одноклассниками.

На воспитание характера детей влияют личный пример учителя, его поступки, отношение к детям и своей деятельности.

Вопросы и задания

1. Что выражают черты характера?
2. Чем обусловлены типичные и индивидуальные черты характера людей?
3. Как формируется характер человека? Каковы пути воспитания характера?

¹ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., 1976. - С. 191.

4. Раскройте психологический смысл высказывания Аристотеля: «Хорошо рассуждать о добродетели - не значит еще быть добродетельным, а быть справедливым в мыслях - не значит еще быть справедливым на деле».

5. Проанализируйте свои поступки и отношения и попробуйте определить основные черты своего характера.

Тема 3 СПОСОБНОСТИ

Что такое способности.

Общие и специальные способности.

Способности и личность.

Развитие способностей у младших школьников.

3.1. Что такое способности

Одной из самых сложных и интересных проблем психологии является проблема индивидуальных различий. Трудно назвать хоть одно свойство, качество, черту человека, которое не входило бы в круг этой проблемы. Психические свойства и качества людей формируются в жизни, в процессе обучения, воспитания, деятельности. При одних и тех же образовательных программах и методах обучения мы видим у всех индивидуальные особенности. И это прекрасно. Потому-то так и интересны люди, что они разные.

Центральным моментом в индивидуальных особенностях человека являются его способности, именно способности определяют становление личности и обуславливают степень яркости ее индивидуальности.

Способности - это внутренние условия развития человека, которые формируются в процессе его взаимодействия с внешним миром.

«Человеческие способности, отличающие человека от других живых существ, составляют его природу, но сама природа человека - продукт истории, - писал С.Л. Рубинштейн. Природа человека формируется и изменяется в процессе исторического развития в результате трудовой деятельности человека. Интеллектуальные способности формировались по мере того, как, изменяя природу, человек познавал ее, художественные, музыкальные и т.п. фор-

мировались вместе с развитием различных видов искусства»¹.

Понятие «способность» включает в себя три основных признака:

Во-первых, под способностями понимают индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Это особенности ощущений и восприятия, памяти, мышления, воображения, эмоций и воли, отношений и двигательных реакций и пр.

Во-вторых, способностями называют не вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. Существует огромное многообразие видов деятельности и отношений, каждый из которых требует определенных способностей для своей реализации на достаточно высоком уровне. Такие свойства, как вспыльчивость, вялость, безразличность, которые, несомненно, являются индивидуальными особенностями людей, обычно не называются способностями, потому что не рассматриваются как условия успешности выполнения какой-либо деятельности.

В-третьих, под способностями подразумевают такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к личным навыкам, умениям или знаниям человека, но которые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков².

На основании вышесказанного можно вывести следующее определение.

Способности - это такие индивидуально-психологические особенности человека, которые отвечают требованиям данной деятельности и являются условием ее успешного выполнения.

Иными словами, под способностями понимают свойства, или качества, человека, делающие его пригодным к успешному выполнению определенной деятельности. Нельзя быть просто «способным» или «способным ко всему», безотносительно к какому-либо определенному занятию. Всякая способность обязательно является способностью к чему-нибудь, к какой-либо деятельности. Способности и проявляются, и развиваются только в дея-

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - М., 1989. - Т. 2. - С. 127.

² См.: Теплое Б.М. Избранные труды: В 2 т. - М., 1985. - Т. 1. - С. 16.

тельности, и определяют большую или меньшую успешность в выполнении этой деятельности.

Показателями способностей в процессе их развития могут служить темп, легкость усвоения и быстрота продвижения в той или иной области человеческой деятельности.

Человек не рождается, имея способности к той или иной деятельности. Врожденными могут быть только задатки, составляющие природную основу развития способностей.

Задатки - это особенности строения мозга и нервной системы, органов чувств и движений, функциональные особенности организма, данные каждому от рождения.

К задаткам относятся некоторые врожденные особенности зрительного и слухового анализаторов, типологические свойства нервной системы, от которых зависит быстрота образования временных нервных связей, их прочность, сила сосредоточенного внимания, выносливость нервной системы, умственная работоспособность. В качестве задатков следует рассматривать также уровень развития и соотношения первой и второй сигнальных систем. И.П. Павлов различал три специально человеческих типа высшей нервной деятельности: *художественный тип* с относительным преобладанием первой сигнальной системы, *мыслительный тип* с относительным преобладанием второй сигнальной системы, *третий тип* - с относительной уравновешенностью сигнальных систем. Для людей художественного типа характерна яркость непосредственных впечатлений, образность восприятия и памяти, богатство и живость воображения, эмоциональность. Люди мыслительного типа склонны к анализу и систематизации, к обобщенному, абстрактному мышлению.

Задатками могут являться и индивидуальные особенности строения отдельных участков коры головного мозга. Но задатки - лишь предпосылки развития способностей, они являются одним, хоть и очень важным, из условий развития и формирования способностей. Если человек даже с самыми хорошими задатками не будет заниматься соответствующей деятельностью, способности у него не разовьются. Благоприятная среда, воспитание и обучение способствуют раннему пробуждению задатков. Например, Римский-Корсаков уже с двухлетнего возраста хорошо различал все мелодии, которые пела его мать, в четыре года он уже напевал все, что играл отец, вскоре сам начал подбирать на фортепьяно слышанные от отца пьесы.

Игорь Грабарь рассказывает про себя: «Когда началась страсть к рисованию, не помню, но достаточно сказать, что не помню себя нерисующим».

Способность не может возникнуть без соответствующей конкретной деятельности. Нельзя понимать дело так, что способность существует до того, как началась соответствующая деятельность, и только используется в последней. Абсолютный слух как способность не существует у ребенка до того, как он впервые стал перед задачей узнавать высоту звука. До этого существовал только задаток как анатомо-физиологический факт. И тонкий музыкальный слух может быть нереализованным, если человек не будет специально заниматься музыкой. Поэтому музыкальные занятия с маленькими детьми, даже если малыши не обнаруживают ярких музыкальных талантов, имеют большое значение для развития их музыкальных способностей.

Способности не только проявляются в деятельности, но и создаются в этой деятельности. Они всегда являются результатом развития. По самому своему существу способность есть понятие динамическое - существует только в движении, только в развитии.

Развитие способностей совершается по спирали: реализация возможностей, которые представляет способность одного уровня, открывает новые возможности для дальнейшего развития, для развития способностей более высокого уровня (С.Л. Рубинштейн).

Так, способности ребенка формируются постепенно посредством овладения им в процессе обучения содержанием материальной и духовной культуры, техники, науки, искусства. Исходной предпосылкой для этого развития способностей служат врожденные задатки (отметим, что понятия «врожденный» и «наследственный» не являются тождественными).

Не следует думать, что каждой способности соответствует особый задаток. Задатки многозначны и могут реализовываться в различных типах способностей, на их основе могут вырабатываться разные способности в зависимости от того, как будет проходить жизнь человека, чему он учится, к чему испытывает склонность. Задатки могут в большей или меньшей степени обусловить своеобразие развития человека, стиль его интеллектуальной или другой деятельности.

Нельзя заранее указать точные границы в развитии тех или иных способностей, определить «потолок», предел их

развития. Это связано с тем, что любая деятельность требует для своего осуществления не одной, а нескольких способностей, и они могут до известной степени компенсировать, заменять друг друга. Учась и осваивая то, что было создано человечеством за всю историю его существования, мы развиваем свои природные качества, свои задатки, превращаем их в способности к деятельности. Каждый человек к чему-нибудь способен. Способности развиваются у человека по мере того, как он осваивает какую-нибудь деятельность, область знания, учебный предмет.

Способности человека развиваются и отрабатываются на том, что он делает. Можно привести в пример П.И. Чайковского. Абсолютного слуха у него не было, на плохую музыкальную память композитор сам жаловался, на рояле играл бегло, но не столь уж хорошо, хотя музицировал с детства. Композиторской деятельностью П.И. Чайковский впервые занялся, уже окончив училище правоведения. И несмотря на это, он стал гениальным композитором.

Выделяют два уровня развития способностей: **репродуктивный** и **творческий**. Человек, находящийся на первом уровне развития способностей, обнаруживает высокую способность овладевать умением, усваивать знания, овладевать деятельностью и осуществлять ее по предложенному образцу, в соответствии с предложенной идеей. На втором уровне развития способностей человек создает новое, оригинальное.

В процессе овладения знаниями и умениями, в процессе деятельности человек «переходит» с одного уровня на другой. Соответственно изменяется и структура его способностей. Как известно, даже очень одаренные люди начинали с подражания, а затем, только по мере приобретения опыта, проявляли творчество.

Учеными установлено, что не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-либо деятельности, а лишь то своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность.

Одной из важнейших особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень

широких пределах компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека. Б.М. Теплов подчеркивал важность выдвижения и разработки рядом зарубежных психологов, и в первую очередь В. Штерном, понятия компенсации способностей и свойств.

Отдельные способности не просто сосуществуют друг с другом. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей. Л.С. Выготский писал: «Каждая наша „способность" работает на самом деле в таком сложном целом, что, взятая сама по себе, она не дает и приблизительного представления о настоящих возможностях ее действия. Человек со слабой памятью тогда, когда мы ее исследуем в изолированном виде, может оказаться запоминающим лучше, чем человек с хорошей памятью, просто в силу того, что память никогда не выступает сама по себе, но всегда в тесном сотрудничестве со вниманием, общей установкой, мышлением - и совокупное действие этих различных способностей может оказаться совершенно независимым от абсолютной величины каждого из слагаемых»¹.

Своеобразное сочетание способностей, которое обеспечивает человеку возможность успешного выполнения какой-либо деятельности, называется **одаренностью**.

Проблема одаренности - это прежде всего качественная проблема (С.Л. Рубинштейн). Первый, основной вопрос - каковы способности человека, к чему у него способности и в чем их качественное своеобразие. Но эта качественная проблема имеет и свой количественный аспект.

Высокая степень развития способностей называется **талантом**.

Талантливые люди способны решать в какой-то области знаний или практики сложные теоретические и практические задачи, способны создавать материальные или духовные ценности, отличающиеся новизной и имеющие прогрессивное значение. В этом смысле мы говорим о талантливых ученых, писателях, учителях, художниках, конструкторах, руководителях и пр.

Талант может проявляться в любой человеческой деятельности, а не только в области науки или искусства. Талантливым может быть и лечащий врач, и учитель, и квалифицированный рабочий, и руководитель, и аграрий, и летчик, и др.

¹ *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. - М., 1991. - С. 231.

Талантливыми также называют людей, способных быстро усваивать знания и правильно применять их в жизни и в своей деятельности. Это талантливые ученики и талантливые студенты, талантливые скрипачи и пианисты, талантливые инженеры и строители.

Гениальность - это наивысшая степень проявления творческих сил человека. Это создание качественно новых творений, открывающих новую эру в развитии культуры, науки, практики. Так, А.С. Пушкин создал произведение, с появлением которых начинается новая эпоха в развитии русской литературы и русского литературного языка.

Можно сказать так: гений открывает и создает новое, а талант это новое понимает, быстро усваивает, прилагает к жизни и продвигает вперед.

Гениальные и талантливые люди - это люди с очень развитым умом, наблюдательностью, воображением. М. Горький замечал: «Великие люди - это те, у которых лучше, глубже, острее развиты способности наблюдения, сравнения и домысла - догадки и „сметки“».

Для творческой деятельности обязателен так называемый широкий кругозор, знакомство со многими областями знания и культуры. Тот, кто «по уши» погрузился в узкую научную область, лишает себя источника аналогий.

У многих выдающихся людей высокие способности проявлялись в разных областях знания. Многие из них были разносторонними по своим способностям. Например, Аристотель, Леонардо да Винчи, М.В. Ломоносов. Вот что писала о себе Софья Ковалевская: «Я понимаю, что вас так удивляет, что я могу заниматься зараз и литературой и математикой. Многие, которым никогда не представлялось случая более узнать математику, смешивают ее с арифметикой и считают ее наукой сухой и бесплодной. В сущности же это наука, требующая наиболее фантазии, и один из первых математиков нашего столетия говорит совершенно верно, что нельзя быть математиком, не будучи в то же время и поэтом в душе. Только, разумеется, чтобы понять верность этого определения, надо отказаться от старого предрассудка, что поэт должен что-то сочинять несуществующее, что фантазия и вымысел - это одно и то же. Мне кажется, что поэт должен видеть то, чего не видят другие, видеть глубже других. И это же должен и математик».

3.2. Общие и специальные способности

Различают способности **общие**, которые проявляются везде или во многих областях знания и деятельности, и **специальные**, которые проявляются в какой-то одной области.

Достаточно высокий уровень развития **общих** способностей - особенностей мышления, внимания, памяти, восприятия, речи, умственной активности, любознательности, творческого воображения и пр. - позволяет достигать значительных результатов в самых разных областях человеческой деятельности при интенсивной, заинтересованной работе. Почти не бывает людей, у которых равномерно выражены все перечисленные выше способности. Например, Ч. Дарвин отмечал: «Я превосхожу людей среднего уровня в способности замечать вещи, легко ускользающие от внимания, и подвергать их тщательному наблюдению».

Специальные способности - это способности к определенной деятельности, которые помогают человеку достигать в ней высоких результатов. Главное различие между людьми состоит не столько в степени одаренности и количественной характеристике способностей, сколько в их качестве - к чему именно он способен, какие это способности. Качество способностей и определяет своеобразие и неповторимость одаренности каждого человека.

И общие, и специальные способности неразрывно связаны друг с другом. Лишь единство общих и специальных способностей отражает истинный характер способностей человека. ВТ. Белинский тонко замечал: «Как ни дробите жизнь, она всегда едина и цельна. Говорят: для науки нужен ум и рассудок, для творчества - фантазия, и думают, что этим порешили дело начисто... А для искусства не нужно ума и рассудка? А ученый может обойтись без фантазии?».

Специальные способности сложились в ходе развития человеческого общества и человеческой культуры. «Все специальные способности человека - это, в конце концов, различные проявления, стороны общей его способности к освоению достижений человеческой культуры и ее дальнейшему продвижению, - отмечал С.Л. Рубинштейн. - Способности человека - это проявления, стороны его способности к обучению и труду»¹.

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946. - С.643.

Развитие специальных способностей каждого человека является не чем иным, как выражением индивидуального пути его развития.

Специальные способности классифицируются в соответствии с различными областями деятельности человека: литературные способности, математические, конструктивно-технические, музыкальные, художественные, лингвистические, сценические, педагогические, спортивные, способности к теоретической и практической деятельности, духовные способности и др. Все они являются порождением сложившегося в истории человечества разделения труда, возникновения новых областей культуры и выделения новых видов деятельности как самостоятельных занятий. Все виды специальных способностей являются результатом развития материальной и духовной культуры человечества и развития самого человека как существа мыслящего и деятельного.

Способности каждого человека достаточно широки и разнообразны. Как уже отмечалось, они и проявляются, и развиваются в деятельности. Любая деятельность человека - сложное явление. Ее успешность не может быть обеспечена только одной способностью, каждая специальная способность включает в себя ряд компонентов, которые в своем сочетании, единстве образуют структуру этой способности. Успешность в занятиях какой-либо деятельностью обеспечивается особым сочетанием различных компонентов, входящих в структуру способностей. Влияя друг на друга, эти компоненты придают способности индивидуальность, неповторимость. Именно поэтому каждый человек способен, талантлив по-своему в той деятельности, в которой трудятся и другие люди. Например, один музыкант может быть талантлив в игре на скрипке, другой - на рояле, третий - в дирижировании, проявляя и в этих специальных областях музыки свой индивидуальный творческий почерк.

Развитие специальных способностей является сложным и длительным процессом. Для разных специальных способностей характерно неодинаковое время их выявления. Ранее прочих проявляются дарования в области искусств, и прежде всего в музыке. Установлено, что в возрасте до 5 лет развитие музыкальных способностей происходит наиболее благоприятно, так как именно в это время формируются музыкальный слух и музыкальная память ребенка. Примерами ранней музыкальной одаренности могут слу-

жить В.А. Моцарт, обнаруживший незаурядные способности уже в 3 года, Ф.Й. Гайдн - в 4 года, Я.Л.Ф. Мендельсон - в 5 лет, С.С. Прокофьев - в 8 лет. Несколько позже проявляются способности к живописи и скульптуре: у С. Рафаэля - в 8 лет, у Б. Микельанджело - в 13 лет, у А. Дюрера - в 15 лет.

Технические способности выявляются, как правило, позднее, чем способности в области искусств. Это объясняется тем, что техническая деятельность, техническое изобретательство требуют весьма высокого развития высших психических функций, прежде всего мышления, которое формируется в более позднем возрасте - подростковом. Однако знаменитый Паскаль осуществил техническое изобретение уже в 9 лет, но это одно из редких исключений. Вместе с тем элементарные технические способности могут проявляться у детей уже и в 9-11 лет.

В области научного творчества способности выявляются существенно позднее, чем в других сферах деятельности, как правило после 20 лет. При этом раньше других обнаруживаются математические способности.

Необходимо помнить, что любые творческие способности сами по себе не превращаются в творческие свершения. Для того чтобы получить результат, необходимы знания и опыт, труд и терпение, воля и желание, нужна мощная мотивационная основа творчества.

3.3. Способности и личность

Способности не могут быть поняты и не могут рассматриваться вне личности. Развитие способностей и развитие личности - взаимообусловленные процессы. Именно на это обращают внимание психологи, подчеркивая, что «развитие способности дает не только практический эффект, повышая качество деятельности, но и личностный эффект удовлетворения от ее процесса, который, выступая подкреплением, оказывается, в свою очередь, условием способности» (К.А. Абульханова-Славская).

Успех или неуспех в значимой для человека деятельности влияет на развитие его личности, формирует его личностное достоинство. Без развития способностей не может происходить развития личности. Способности лежат в основе индивидуальности, уникальности человека. Гениальность и талантливость выражаются не только в сильном развитии интеллекта. Признаком высоких способностей и

одаренности является *устойчивое внимание, эмоциональная страстность, сильная воля*. Все гениальные люди отличались горячей любовью и страстностью к своему делу. Так, А.В. Суворов был весь предан военному делу, А.С. Пушкин - поэзии, И.П. Павлов - науке, К.Э. Циолковский - изучению межпланетных космических полетов.

Страстное отношение к делу способствует концентрированности всех познавательных, творческих, эмоциональных и волевых сил.

Неверно думать, что способным людям все дается легко, без особого труда. Как правило, у людей, которых мы называем талантливыми, способности к той или иной деятельности всегда сочетаются с трудолюбием. Многие талантливые ученые, писатели, художники, педагоги и другие деятели подчеркивали, что талант - это труд, умноженный на терпение. Великий ученый А. Эйнштейн как-то сказал в шутиливой форме, что он добился успехов только потому, что его отличало «упрямство мула и страшное любопытство». М. Горький говорил о себе: «Я знаю, что обязан успехом моим не столько природной талантливости, сколько умению работать, любви к труду».

В развитии способностей человека большое значение имеет и его *собственная работа над собой*. Жизнь знаменитых людей показывает, что главным в их творческой деятельности является способность непрерывно работать, умение месяцы, годы, десятилетия добиваться намеченной цели, неустанно искать пути ее достижения.

Вспомним о жизни и деятельности великого русского полководца А.В. Суворова. Его гениальные способности развивались не только в процессе активной военной деятельности, но и в результате собственной упорной работы над собой. Суворов с детских лет увлекался военным делом, зачитывался описаниями походов великих полководцев древности: Александра Македонского, Ганнибала, Юлия Цезаря. От природы он был слабым и болезненным ребенком. Но с юношеских лет сам сумел создать то, чего ему не дала природа, - здоровье, выносливость, железную волю. Добился он всего этого постоянной тренировкой и закалкой своего тела. Суворов сам придумывал для себя различные гимнастические упражнения и постоянно ими занимался: обливался холодной водой круглый год, купался и плавал до заморозков, преодолевал самые крутые овраги, лазил на высокие деревья и, забравшись на самую верхушку, качался на ветках. Ночами на неоседланной лоша-

ди скакал он без дорог по полям и лесам. Постоянные физические упражнения так закалили Суворова, что даже 70-летним стариком он не знал усталости.

Развитие способностей человека тесно связано с развитием интересов.

Интерес - это индивидуальная особенность личности, ее направленность на то, что человек считает в мире и в своей жизни наиболее значимым, наиболее ценным.

Различают *непосредственный* и *опосредованный* интерес. Первый связан с занимательностью, увлекательностью, приятностью того, что вызвало наш интерес. Например, мы говорим об интересном спектакле, о встрече с интересным человеком, об интересной лекции и пр. Этот интерес проявляется главным образом в непроизвольном внимании и является весьма кратковременным.

Второй опосредован нашим осознанным желанием все больше узнавать о предмете, человеке, явлении. Этот интерес является произвольным, т.е. мы изъявляем свою волю, свое желание глубже проникнуть в суть того, что нам интересно. Опосредованность интереса выражается в более или менее длительной, устойчивой направленности личности на определенный предмет, на определенную область действительности и жизни, на определенную деятельность. Именно наличие такого интереса составляет индивидуальную особенность личности.

Интересы людей различаются прежде всего по содержанию, которое определяется теми предметами или областями действительности, на которые эти интересы направлены.

Интересы людей различаются *по широте*. *Узкими* считаются интересы, направленные только на одну ограниченную область действительности, *широкими* и *разносторонними* - направленные на несколько областей действительности. При этом у человека с разносторонними интересами обычно какой-либо интерес бывает центральным, главным.

Одни и те же интересы у разных людей проявляются с различной *силой*. Сильный интерес нередко бывает связан с сильными чувствами и проявляется как страсть. Он соединяется с такими качествами личностями, как настойчивость, выносливость, стойкость, терпение.

Интересы той или иной силы у разных людей различаются еще по *устойчивости* или по *степени постоянства*.

Интерес как индивидуальная особенность личности охватывает всю психику человека. Именно интересами в

значительной степени определяются многие черты его характера и обуславливается развитие его способностей.

Интерес проявляется в склонности человека к деятельности, по преимуществу связанной с предметом интереса, в постоянном переживании приятных чувств, вызываемых этим предметом, а также в склонности к постоянным разговорам об этом предмете и о делах, связанных с ним.

Склонность выражается в том, что человек по собственному желанию усиленно и постоянно занимается определенным видом деятельности, предпочитает ее другим, связывает с данной деятельностью свои жизненные планы. Большинство исследователей, занимавшихся этой проблемой, определяют склонность как направленность на соответствующую деятельность или потребность в деятельности (Н.С. Лейтес, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, К.Д. Ушинский, Г.Н. Щукина и др.).

Развитие способностей прежде всего связано с активным положительным отношением к соответствующей деятельности, интересом к ней, склонностью заниматься ею, нередко переходящей в страстную увлеченность. Интересы и склонности к определенной деятельности развиваются обычно в единстве с развитием способностей к ней.

Воспитание творческих способностей у детей, школьников, студентов в значительной степени связано с развитием их личности: самостоятельности, увлеченности, независимости в суждениях и оценках. Высокая академическая успеваемость не всегда сочетается с высоким уровнем творческих способностей. Ученым удалось выявить зависимость между академическими достижениями, уровнем способностей учащихся и уровнем творческих способностей педагога.

Если учитель обладает высоким творческим потенциалом, то одаренные ученики добиваются блистательных успехов, а ученики с менее развитыми творческими способностями оказываются «в загоне», их академические результаты обычно невелики. Если же преподаватель сам находится где-то внизу шкалы «творческие способности», успехи учащихся, лишенных творческого блеска, оказываются более высокими, чем в первом случае. А ярко одаренные школьники не раскрываются, не реализуют своих возможностей. Наставник как бы оказывает пред-

почтение тому психологическому типу, к которому принадлежит сам.

Педагоги пытаются запечатлеть свой опыт по развитию творческого потенциала учащихся в различного вида правилах. В качестве примера приведем «10 заповедей», составленных одной преподавательницей средней школы:

1. Не соглашайся с ответом ученика, если ответ просто затвержен и принят на веру. Требуй доказательства.

2. Никогда не разрешай спор учащихся самым легким способом, т.е. попросту сообщив им правильный ответ или верный способ решения.

3. Внимательно слушай своих учеников, лови каждую высказанную ими мысль, чтобы не упустить случая раскрыть для них что-то новое.

4. Постоянно помни - обучение должно опираться на интересы, мотивы и чаяния школьников.

5. Расписание уроков и школьные звонки не должны быть определяющим фактором учебного процесса.

6. Уважай свои собственные «сумасшедшие идеи» и прививай другим вкус к нестандартному мышлению.

7. Никогда не говори своему ученику: «Нам некогда обсуждать твою глупую идею».

8. Не скупись на ободряющее слово, доброжелательную улыбку, дружеское поощрение.

9. В процессе обучения не может быть постоянной методики и раз навсегда установленной программы.

10. Повторяй эти заповеди каждый вечер, пока они не станут частью тебя самого.

3.4. Развитие способностей у младших школьников

Ни к чему не способных детей нет. Все дети способны к обучению, каждый нормальный ребенок способен получить среднее образование, способен овладеть материалом школьной программы.

Но каждый ребенок умен и талантлив по-своему. Важно, чтобы этот ум, эта талантливость с самого начала школьной жизни стали основой успеха в учении, чтобы ни один ученик не учился ниже своих возможностей. Однако у каждого ребенка свой путь развития способностей.

Начало обучения ребенка в школе - важнейший этап в его воспитании и развитии, и, конечно, не начало воспи-

тания, а тем более развития. Именно поэтому начальное обучение должно строиться на основе достигнутых результатов предшествующего воспитания и учета всей истории развития ребенка¹.

В способностях младших школьников обнаруживаются многообразные индивидуальные различия. Они проявляются в успешности учебной работы, в том, что разные ученики с разной глубиной понимания и с разной степенью творчества справляются с учебными заданиями. То, чего одни школьники достигают легко, без особых усилий, для других оказывается сложным делом, требующим большой работы и напряжения.

В третьем классе одной из школ мы попали на урок английского языка. Наше внимание привлекла одна девочка: худенькая, очень оживленная, она при каждом вопросе учительницы первая поднимала руку, отвечала уверенно, громко и как-то радостно. После урока учительница по нашей просьбе кратко охарактеризовала детей этого класса и в числе наиболее способных назвала эту девочку - Таню Ш. Следующий урок был математика. И тут мы еле узнали Таню. Все оживление ее пропало, голос стал каким-то хриплым, огонек в глазах исчез. На вопросы учительницы Таня руки не поднимала, если ее все-таки спрашивали, отвечала неуверенно и часто с ошибками. Учительница в числе наиболее слабых по математике детей назвала нам Таню.

Как видно, у девочки неодинаково развиты способности к овладению разными учебными предметами. Если английский язык (и, как мы узнали, русский язык) дается ей легко, то математика вызывает большие затруднения.

Педагогическая задача в отношении младших школьников состоит в том, чтобы раскрыть, понять их слабые и сильные стороны и обеспечить их полноценное развитие. Например, учителям Тани Ш. следует не только поощрять, развивать ее способности к языкам, но и искать пути развития у нее математического мышления, чтобы девочка могла уверенно усваивать в старших классах материал физико-математического цикла.

Развитие задатков способностей в школе неразрывно связано с их **поощрением**. Необходимо постоянно «тренировать» способности, так как они не могут «лежать про

¹ См.: *Ананьев Б.Г.* Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. - М., 1960.

запас», ожидая подходящего случая для проявления. Если способности не развиваются, они хиреют.

Прогноз относительно способностей школьников должен быть очень осторожным. Недопустимо по низкой успеваемости делать вывод о неспособности ребенка. Жизнь показывает, как нелегко распознать даже выдающиеся способности. Декарт считался в школе неспособным. Эдисон как неспособный был взят отцом из школы, где обучился только грамоте. Либиха, последнего ученика в классе, исключили за неуспеваемость. Гоголь имел в гимназии по литературе «три», а за сочинения «два». Менделеев в гимназии был «средняком».

Не надо спешить с вынесением «приговора». Низкая успеваемость может быть обусловлена множеством причин. Важно найти, вскрыть эти причины, а для этого надо знать ученика. Усвоение одного и того же материала у каждого ребенка происходит по-разному, а следовательно, требует разных педагогических условий в зависимости от уровня и своеобразия развития ребенка.

Опережение ребенком своего возраста еще не дает надежных оснований для суждения о его будущих возможностях. Отсутствие же раннего развития не исключает возможности последующего подъема. Способности могут проявиться и в более старшем возрасте. У некоторых детей развитие совершается несколько замедленно, растянуто, как бы исподволь, происходит постепенное накопление определенных достоинств интеллекта. В старших классах такие ученики неожиданно поражают учителей и одноклассников резко возросшим уровнем умственных возможностей.

Таким образом, и дети, рано обнаружившие способности, и дети, еще их не проявившие, требуют большого к себе внимания, индивидуального подхода со стороны учителя.

В начальной школе центральной задачей является **развитие у всех детей общих способностей и формирование интереса к учению вообще в контексте ведущей в этом возрасте учебной деятельности**. Нетрудно заметить, что самые разные школьные предметы имеют много общего, предьявляют ряд сходных требований к особенностям мышления, внимания, памяти ученика, к таким его свойствам, как умственная активность, любознательность. Вместе с тем отдельные учебные предметы требуют для своего овладения специальных свойств, таких, как, например, фонетический слух или

пространственное воображение и др. Общие способности являются не только предпосылкой, но и результатом всестороннего развития личности ребенка. Специфические (или специальные) способности детей проявляются тем ярче, чем выше их общее умственное развитие.

Интерес ребенка к тому или иному предмету или к учению вообще побуждает к соответствующей деятельности. Между способностями и интересом существует очень тесная связь. Ведь, в сущности, мы хорошо слышим, замечаем, понимаем то, что хотим слышать, замечать, понимать. Сами дети отмечают, что больших успехов они добиываются в тех учебных предметах, к которым испытывают интерес. Именно познавательные интересы лежат в основе пытливости, любознательности, желания проникнуть в глубь изучаемого предмета, сопоставить и сравнить его с другими учебными предметами, сделать какие-то выводы, поставить новые вопросы. Без достаточного развития этих качеств ни о каком развитии способностей, а следовательно, и об успешном обучении речи быть не может. Именно познавательные интересы ребенка определяют его активное отношение к тому, что задает направленность и уровень развития его способностей.

Определенные интересы можно обнаружить уже у первоклассников. Одни больше любят математику («Когда складываешь, отрицаешь, интересно, что получается», «Мне в школе больше всего нравится задачки решать, считать тоже интересно»), другие - письмо («Очень люблю слова писать: сначала буква, буква, а потом вдруг слово получается», «Люблю уроки письма, очень хочется скорее научиться писать, чтобы послать длинное-длинное письмо папе»), третьи - пение («Я петь сама еще плохо умею, а уроки по пению очень-очень люблю»), четвертые - рисование («Самое интересное в школе - это рисование, я и дома все время рисую»).

Однако в начале школьного обучения учебно-познавательные интересы детей еще довольно неустойчивы, нередко носят случайный, ситуативный характер, часто - поверхностный. С возрастом интересы становятся все более содержательными, глубокими.

Что лучше: когда ребенок увлечен чем-то одним или когда у него много увлечений - то одно, то другое, а то и несколько сразу?

Нельзя давать категорических советов ограничивать или расширять сферу интересов ребенка, не зная его других

индивидуальных особенностей. Но все-таки можно сказать, что в дошкольном и младшем школьном возрасте, безусловно, более ценно разнообразие детских интересов. Пусть ребенок попробует свои силы в разных областях знания и видах деятельности. Младший школьный возраст - период впитывания, накапливания знаний, период усвоения по преимуществу. Разнообразие занятий, интересов является обязательным условием полноты развития ума ребенка, его способностей. В самых различных видах деятельности имеются общие моменты (требования к вниманию, наблюдательности, памяти и т.д.), поэтому разнообразие детских занятий и интересов связано с развитием и общими, и специальными способностями.

В слишком ранней специализации школьников заключена явная опасность. Целый ряд учебных предметов, которые могли бы увлечь ребенка и к изучению которых у него, возможно, есть хорошие данные, иногда в таких случаях проходит мимо его внимания. Надо помочь каждому младшему школьнику избежать деления учебных предметов на «главные» и «второстепенные». Тем самым мы поможем ему правильно определить свое жизненное призвание, так как у него будет более широкое поле для приложения сил и проявления способностей.

Ошибкой было бы думать, пишет Н.С. Лейтес, что индивидуальным особенностям человека «полностью соответствует только какая-то одна определенная деятельность. Благодаря общим умственным способностям каждый может с успехом развиваться по многим направлениям, получить удовлетворение в ряде деятельностей».

Д.Б. Эльконин, проводивший исследование индивидуальных различий подростков, писал: «Учащиеся, у которых до 5 класса и в 5 классе возникли активные познавательные интересы, обнаруживают в усвоении школьных знаний и особенно в сфере интересующих их занятий более высокий уровень учебной деятельности по сравнению с одноклассниками, у которых такие интересы не сложились».

Наличие или отсутствие интересов важно не только само по себе, но прежде всего как фактор формирования личности.

Интерес тесно связан с успешностью учения. Быстро и легко усваивая определенный учебный предмет, ребенок получает удовлетворение. Успех пробуждает желание больше и глубже заниматься именно этим предметом, что, в свою очередь, способствует развитию способностей ребенка.

Успех в значимой для ребенка учебной деятельности способствует развитию у него чувства личного достоинства, неуспех тормозит и осложняет нормальный процесс становления личности.

У каждого ребенка свой потенциал развития, надо помочь ему этот потенциал почувствовать, осознать и реализовать. При этом и учеба приобретает для него личный смысл и не будет создавать особых проблем ни ребенку, ни учителю, ни родителям. А.Н. Леонтьев не случайно подчеркивал, что способности человека к общественно-исторически сложившимся формам деятельности, т.е. специфические человеческие способности, представляют собой подлинные новообразования, формирующиеся в индивидуальном развитии.

Развитие способностей младшего школьника требует доброжелательности, терпения и веры в способности ребенка со стороны взрослого, что составляет основу педагогического профессионализма. И воспитатель, и учитель не вправе объяснять неудачи своих воспитанников и учеников их плохим умственным развитием, так как оно само в значительной степени определяется обучением, зависит от особенностей его содержания и организации. Л.Н. Толстой предупреждал: «Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели бы сделать самостоятельные приложения этих сведений».

При решении проблемы способностей учащихся надо учитывать и то, как они сами себя оценивают. Самооценка способностей учащихся в процессе школьного обучения - это осознание ими успешности в овладении материалом того или иного учебного предмета. В зависимости от того, считает ли себя ребенок способным, у него складывается определенное отношение к себе: укрепляется или утрачивается вера в свои возможности. А без уверенности в своих силах ни о каком успешном учении говорить не приходится. Поэтому знать, как оценивают свои способности дети, помогать им правильно определять свои возможности очень важно для педагога.

Учебная деятельность, являясь ведущей в младшем школьном возрасте, обеспечивает формирование и развитие всех психических процессов и психических свойств ребенка. Но не во всякой учебной деятельности развиваются дети, а только в той, которая приносит удовлетворение,

которой хочется заниматься. А заниматься хочется той деятельностью, к которой ребенок, во-первых, испытывает интерес и, во-вторых, в овладении которой он ощущает успех. Если отсутствует ощущение движения вперед, интерес к деятельности может постепенно ослабевать и даже пропасть вовсе. Поэтому одна из основных задач школы - развить познавательные интересы каждого учащегося. Когда ребенок занимается, пусть даже по одному или нескольким учебным предметам, увлеченно, с интересом, с большим желанием, у него более интенсивно развивается и мышление, и память, и восприятие, и воображение, а значит, способности, у него появляется свое отношение к предмету и учению вообще - он развивается как личность.

Вопросы и задания

1. Американский психолог Дж. Брунер пишет: «Один из наименее обсуждавшихся способов побудить ученика к преодолению трудностей учебного материала - это бросить ему вызов испытать свои силы, заставить его выложиться полностью, открыть для него радость успешного совершения трудной работы. Хороший учитель знает силу этого соблазна. Ученик должен испытать чувство полного поглощения работой, в то время как в школе с ним это редко происходит. Испытав подобное чувство в классе, многие ученики, весьма вероятно, перенесут это состояние и на свою самостоятельную работу».

а) попробуйте доказать, что предложенный Дж. Брунером способ работы с ребенком имеет прямое отношение к развитию способностей школьника;

б) испытывали ли вы когда-нибудь «чувство полного поглощения» какой-либо деятельностью? Если нет, то хотели бы испытать это чувство и что, по-вашему, этому мешает (этот вопрос для обсуждения с самим собой, а не в аудитории)?

2. Проинтерпретируйте слова М.М. Пришвина, который писал, что «талант к чему-нибудь есть общее свойство почти всех людей, а поведение в отношении таланта есть именно личное дело и что не талантом один человек отличается от другого, а поведением»?

3. Как вы понимаете взаимосвязь между способностями человека и выбираемой им профессией?

4. Попробуйте объяснить в контексте проблемы способностей смысл высказывания Г. Лихтенберга: «В слове „ученый“ иногда заключено лишь понятие того, что человека многому учили, но не то, что он сам чему-то научился».

Раздел V. ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Все психические процессы, о которых говорилось выше, существуют не сами по себе, они принадлежат личности. Каждый в своем реальном развитии зависит от личности в целом. У различных людей мы находим различные типы восприятия и наблюдения, памяти, мышления, воображения, внимания и пр.

Индивидуальные различия проявляются и в содержании того, что воспринимается, о чем думается, что воображается или запоминается. Вспомните, например, об избирательном характере запоминания и забывания.

Психические процессы не имеют самостоятельной линии развития, их развитие оказывается зависимым от общего развития личности: от ее желаний, интересов, склонностей, способностей, характера и др.

Постепенно психические процессы у человека превращаются в сознательно регулируемые действия или операции. Так, произвольное запечатление сменяется сознательным запоминанием. Восприятие сознательно регулирует процесс наблюдения.

Психические свойства личности не даны человеку изначально. В ходе жизни и развития человека психические процессы превращаются в психические свойства, черты личности, например в направленность личности, способности...

Таким образом, вся психология человека является психологией личности. Развитые психические процессы составляют психическое содержание жизни личности, являясь основой ее внутреннего мира.

Личность человека формируется и проявляется в процессе собственной активности. Жить - это значит действовать.

Поэтому раздел «Личность и деятельность» мы начнем с рассмотрения второго предъявленного в нем понятия - деятельности.

Тема 1 ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Общее понятие о деятельности.

Движение и действие.

Знания, умения, навыки.

Психологическая характеристика деятельности.

Основные виды деятельности.

1.1. Общее понятие о деятельности

Деятельность человека - сложное явление. Различные стороны ее изучаются разными науками. Психология изучает психическую сторону деятельности.

Находясь в бодрствующем состоянии, человек всегда чем-то занят, что-то делает: читает, играет, трудится, размышляет и т.д. Жить - это значит действовать. Каким бы трудом ни занимался человек, он является деятелем, создателем, творцом. В деятельности раскрываются глубина ума человека, сила его переживаний, воображение, способности, черты характера. О человеке судят по его делам и поступкам.

Под **деятельностью** понимается активность человека, направленная на достижение сознательно поставленной цели. Всякая деятельность человека определяется целями, задачами, которые он перед собой ставит. Если нет цели, нет и деятельности, нет полноценной жизни. Герой романа И. Гончарова Обломов с горечью говорит о себе: «Когда не знаешь, для чего живешь, так живешь как-нибудь, день за днем; радуешься, что день прошел, что ночь пришла, и во сне погрузишь скучный вопрос о том, зачем жил этот день, зачем будешь жить завтра».

Человек не действует случайным образом (как иногда может казаться), его деятельность всегда обусловлена теми или иными потребностями.

Потребности - источник активности личности, они заставляют человека активно действовать. Что такое потребность? Это осознание человеком нужды в чем-либо, что ему необходимо для поддержания организма и развития его личности. Переживаемая человеком нужда (потребность) побуждает его к поиску предмета ее удовлетворения, к совершению деятельности. Сама деятельность состоит в изыскании способов и средств, которые могли бы

удовлетворить потребность, а также в самих действиях, при которых эта потребность удовлетворяется.

Потребности оказывают влияние на чувства, мышление и волю человека. Удовлетворение потребностей вызывает приятное чувство, неудовлетворенная потребность вызывает неприятное чувство. Так, великий художник И.Е. Репин писал: «Я все так же, как с самой ранней юности... люблю свет, люблю истину, люблю добро и красоту как самые лучшие дары нашей жизни. И особенно искусство! И искусство я люблю... больше, чем всякое счастье и радости нашей жизни. Люблю тайно, ревниво, как старый пьяница, неизлечимо... Где бы я ни был, чем бы ни развлекался, кем бы я не восхищался, чем бы ни наслаждался... Оно, всегда и везде, в моей голове, в моем сердце, в моих желаниях лучших, сокровеннейших. Часы утра, которые я посвящаю ему, - лучшие часы моей жизни. И радости, и горести, радости до счастья, горести до смерти все в этих часах, которые лучами освещают или омрачают все эпизоды моей жизни»¹.

Для удовлетворения потребностей человек ищет определенные пути и средства - это активизирует его мышление. Усилием воли человек в состоянии преодолевать трудности на пути достижения цели, удовлетворения своих потребностей.

Виды потребностей

Потребности человека разнообразны. Выделяют потребности естественные (природные) и социальные.

Естественные потребности являются врожденными, но к моменту рождения они еще окончательно не сформированы и развиваются в течение всей жизни. Эти потребности важны, потому что предназначены для сохранения как отдельного человека, так и всего вида. Если человек не сможет удовлетворять свои потребности в пище и дыхании, он погибнет. Сексуальная потребность и потребность в потомстве обеспечивают сохранение вида. Потребность в деятельности, в активности побуждает человека двигаться и действовать, ориентироваться в окружающей жизни, вступать с ней во взаимодействие. На потребности в деятельности основывается так называемый сенсорный голод - глаза «хотят» видеть и уши «хотят» слышать.

¹ Репин И.Е. и Стасов В.В. Переписка. - М.:Л., 1950. - Т. III. - С. 36.

Социальные, или духовные, потребности развиваются в результате воздействия общества. К числу социальных относятся: потребность в словесном общении с другими людьми, потребность в знаниях, в активном участии в общественной жизни, культурные потребности, потребность в труде. Так, потребность в общении заставляет нас взаимодействовать с другими людьми, эстетические потребности - слушать музыку, ходить в театр, посещать музеи и пр.

Не всегда человек дает себе отчет в том, почему он действует именно так. В этом случае мы говорим о **неосознанных потребностях**.

Нравственные потребности побуждают человека вести себя согласно нравственным нормам, принятым в обществе. Важной нравственной потребностью является потребность в труде, на этом основывается вся человеческая жизнь.

Потребности человека обусловлены особенностями его воспитания в широком смысле слова, т.е. приобщения к миру человеческой культуры, как предметной, материальной (материальные потребности), так и духовной (духовные потребности). Если у ребенка или у взрослого человека возникли определенные потребности, то он всегда стремится к их удовлетворению. Ученые подчеркивают такую характеристику потребности, как ее ненасыщаемость: «Сама удовлетворенная первая потребность, действие удовлетворения и уже приобретенное орудие удовлетворения ведут к новым потребностям...» (К. Маркс, Ф. Энгельс). Поэтому формирование потребностей человека с раннего возраста должно быть в центре внимания как его родителей, так и общества в целом.

Потребности можно удовлетворять импульсивно (безвольно) или с помощью воли. При *импульсивном удовлетворении потребностей* человек не думает о последствиях, не раздумывает перед действием. Таким образом часто удовлетворяют свои потребности дети. При *волевом удовлетворении потребностей* человек действует сознательно, согласно здравому смыслу и правилам общественной жизни.

Таким образом, потребность, или переживаемая человеком нужда в чем-либо побуждает человека к деятельности, к поиску предмета ее удовлетворения. Этот предмет потребности есть действительный мотив деятельности человека.

Мотив - это форма проявления потребности, побуждение к определенной деятельности, тот предмет, ради которого осуществляется деятельность. Иными словами, пред-

мет потребности есть мотив деятельности. На основе одной и той же потребности могут образовываться мотивы различных деятельностей. Точно так же одна и та же деятельность может вызываться различными мотивами, отвечать различным потребностям. Мотивы деятельности человека проистекают из различных его потребностей и интересов, которые формируются у него в процессе жизни и поэтому чрезвычайно многообразны.

В рассказе А.П. Чехова «Детвора» прекрасно показано, как одна и та же деятельность может быть вызвана различными мотивами: «Папы, мамы и тети Нади нет дома... В ожидании их возвращения Гриша, Аня, Алеша, Соня и кухаркин сын Андрей сидят в столовой за обеденным столом и играют в лото... Играют дети на деньги. Ставка - копейка... Играют с азартом. Самый большой азарт написан на лице у Гриши... Играет он исключительно из-за денег. Не будь копеек на блюдечке, он бы давно бы уже спал... Страх, что он может не выиграть, зависть и финансовые соображения наполняют его стриженую голову, не дают ему сидеть спокойно, сосредоточиться... Сестра его Аня, девочка лет восьми тоже боится, чтобы кто-нибудь не выиграл... Копейки ее не интересуют. Счастье в игре для нее вопрос самолюбия. Другая сестра - Соня... играет в лото ради процесса игры... Кто бы ни выиграл, она одинаково хохочет и хлопает в ладоши. Алеша... у него ни корысти, ни самолюбия. Не гонят из-за стола, не укладывают спать - и на том спасибо. Сел он не столько для лото, сколько ради недоразумений, которые неизбежны при игре. Ужасно ему приятно, если кто ударит или обругает кого... Пятый партнер Андрей... к выигрышу и к чужим успехам относится безучастно, потому что весь погружен в арифметику игры, в ее несложную философию: сколько на этом свете разных цифр, и как это они не перепутываются!..»

1.2. Движение и действие

Любой вид деятельности связан с движениями. Это и мускульно-мышечные движения руки при письме, а также при выполнении любой трудовой операции, и движения речевого аппарата при произнесении слов.

Движение - это моторная функция живого организма, самая простая составная часть деятельности; оно свойственно человеку уже в самой ранней стадии развития - зародышевой.

Различают движения произвольные и произвольные, врожденные и приобретенные. Непроизвольные движения - моргание, сосание, крик - врожденные. Большинство движений являются приобретенными, они приобретаются человеком в жизненном опыте.

Действия - более сложная часть деятельности.

Действия представляют собой совокупность движений, которые имеют цель и направлены на определенный объект (предмет). Действия всегда социальны. Любые действия человека состоят из движений и выполняются, как правило, сознательно, осознанно. Например, учение как деятельность состоит из многих действий: слушания преподавателя, мысленного поиска ответа на поставленный вопрос, решения задачи, конспектирования, записывания лекции, выполнения упражнений, устного ответа по подготовленному материалу и т.д. Таким образом, в учении широко представлены не только предметные действия, но и сложные интеллектуальные: восприятие, запоминание, мышление, речь. Выделяют действия предметные (едим ложкой, пишем ручкой или карандашом, гвоздь забиваем молотком), умственные, волевые; действия, направленные на других людей, - поступок (или проступок).

Отдельные движения и даже действия еще не составляют целостной деятельности.

Деятельность - это совокупность действий, объединенных единой целью. Сущность деятельности как раз и состоит в тех целях и задачах, которые реализуются в ней, а также в тех мотивах, во имя которых она совершается. Например, студент читает книгу. Если книга представляет для него личный интерес, мы можем говорить, что в данном случае его деятельность - чтение. Если студент читает книгу, потому что это необходимо для сдачи экзамена, то деятельностью его является не чтение, а подготовка к экзамену, а чтение в этом случае - действие, которое включено в деятельность.

Следует отметить, что цели бывают близкие и дальние. Для становления личности большое значение имеют дальние цели, которые дают определенное направление деятельности, показывают перспективу ее развития.

1.3. Знания, умения, навыки

Какими бы прекрасными целями ни руководствовались мы в своей деятельности, ее осуществление и успешность

находятся в зависимости от тех знаний, умений, навыков, которыми мы обладаем.

Знания о той области действительности, в которой она осуществляется или будет осуществляться, необходимы человеку. Но знания не существуют ради знания. Они теснейшим образом связаны с нашими действиями. Когда мы сталкиваемся с незнакомым предметом, то прежде всего стремимся получить знание о том, как с ним действовать. На основе полученных знаний можно уметь что-то делать, но еще не владеть навыками выполнения этого дела. Так, к концу первого класса ученики уже знают, как писать, умеют писать, но еще не овладевают навыком письма. Умения и навыки связаны между собой. Для формирования умения важно понимать, что требуется, и знать способ действия.

В одних случаях умения могут предшествовать формированию навыков, в других - являются результатом дальнейшего развития деятельности. Например, нередко ученик, имеющий навык чтения, не умеет еще выразительно читать. Умение выразительно читать вырабатывается на основе приобретенного навыка чтения. Причем умение может появиться и без большого числа повторений. Умения основаны на знаниях и навыках.

Умение - это успешный способ выполнения деятельности в новых условиях, сознательное применение имеющихся знаний и навыков для выполнения более сложных действий в различных условиях.

Умение образуется только в деятельности. Для того чтобы приобрести умение плавать, нужно идти в воду, тренироваться плавать. Рабочие умения образуются только в соответствующей работе.

Навыки - это частично автоматизированные действия, которые образуются в результате упражнений. Навыки необходимы в любой работе и деятельности человека. Каждая профессия предполагает определенные навыки, которые дают возможность действовать быстро и уверенно и достигать лучших результатов с минимальными затратами энергии.

Автоматизированными называются такие действия, которые в результате многих повторений перестают нами осознаваться. Мы пишем, не думая, как писать ту или иную букву. Но было время, когда каждый из нас учился писать, старательно выводил каждый элемент буквы.

Навык - это способ выполнения действий. Автоматизированный характер навыков означает, что не все внима-

ние человека принимает участие в выполнении деятельности, часть его освобождается для другой деятельности, для улучшения качества деятельности. Так, опытный специалист лучше работает и меньше устает, чем начинающий работник.

К. Чуковский вспоминал о И.Е. Репине: «И тут меня в сотый раз поразила одна особенность его мастерства: он смешивал краски, даже не глядя на них. Он знал свою палитру наизусть и действовал кистями вслепую, не видя красок и не думая о них, как мы не думаем о буквах, когда пишем. Создавать портрет для него означало: пристально вглядываться в сидящего перед ним человека, интенсивно ощущать его духовную сущность, - и было похоже, что руки художника, независимо от его сознания, сами делают все, что надо»¹.

Навык - это только компонент деятельности, а не сама деятельность. Деятельность же в целом всегда является ясно осознаваемой и целенаправленной.

Навыки не только облегчают труд, но и открывают возможности для творческой работы. Например, ученик пишет сочинение, - он думает о содержании, а не следит за техникой написания каждого слова.

Выделяют следующие виды навыков: ходьба, бег, спортивные навыки, письмо и пр.; мыслительные (интеллектуальные) - чтение, вычисление, доказательство теорем, чтение чертежей, заучивание и пр.; сенсорные, связанные с восприятием (различения оттенков цветов, слуховые различия и пр.); навыки поведения.

Навыки образуются посредством упражнений, обучения, причем в процессе упражнений, обучения они не просто закрепляются, но и совершенствуются. В выработке навыка существенную роль играют индивидуальные различия - у одних навыки формируются значительно скорее, чем у других. Поэтому не существует единой универсальной кривой обучения.

Следует учитывать, особенно при работе с детьми, что процесс формирования навыков происходит неравномерно. Утомление, ослабление внимания, временное падение интереса к деятельности, желание или нежелание учиться могут стать причиной задержки развития навыка. Но за периодом спада может последовать новый подъем, который во многом зависит от внимания и поведения взрослых по отношению к детям.

¹ Чуковский К. Из воспоминаний. - М., 1959. - С. 104

Навыки в процессе выполнения деятельности взаимодействуют между собой. Иногда уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых или снижают их эффективность. Например, навык беглого чтения мешает проверить свои ошибки ученику или чужие - учителю.

Очень важное свойство навыков перенос - распространение положительного эффекта от упражнения одного навыка на другой. Например, учитель решает с учениками задачу, а затем говорит: «Эту задачу решите сами». Чем сознательнее будет вырабатываться навык, тем легче он будет обобщаться и переноситься.

От навыков следует отличать **привычки**. Привычки тоже являются автоматическими действиями. Но если навык - это умение, возможность произвести то или иное действие без особого контроля сознания, то привычка - это потребность произвести соответствующее действие. Навык позволяет успешно выполнять какую-либо деятельность, а привычка побуждает человека заниматься этой деятельностью. Удовлетворение потребности связано с чувством удовольствия. Поэтому выполнение привычных действий вызывает у нас положительные эмоции, а невозможность делать то, к чему мы привыкли, сопровождается неприятными чувствами. Привычки так же многообразны, как и навыки: профессиональные привычки, моральные, гигиенические, эстетические, учебные, культурного поведения и другие привычки бывают как полезные, так и вредные.

1.4. Психологическая характеристика деятельности

Человек в деятельности выступает как личность, движимая определенными мотивами и преследующая какие-то цели. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что существенно важным для воспитания является то, какие именно мотивы станут для человека ведущими. Именно они определяют направленность личности человека. Формирование потребностей и мотивов происходит под влиянием условий жизни в процессе воспитания.

В формировании отношения человека к деятельности, в развитии его мотивационной сферы большое значение имеет успех или неуспех в деятельности, уровень притязаний личности и уровень достижений.

Успех или неуспех в деятельности

Понятие «успех» имеет двойное толкование: 1) удача в достижении поставленной цели, в выполнении деятельности или создании ее продукта, 2) общественное признание достигнутой удачи. Когда же человек испытывает ощущение успеха? Когда он не только сам понимает, что добился удачи, но когда видит (понимает), что окружающие значимые для него люди оценивают его деяния как удачу. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «с общественной природой мотивации человеческой деятельности связано влияние, которое оказывает на нее оценка - обусловленная общественными нормами самооценка и оценка со стороны окружающих, особенно тех, мнением которых человек дорожит»¹.

Ощущение успеха или неуспеха в деятельности всегда изменяют психологические условия ее протекания. Успех вообще окрыляет человека, какого бы возраста и какой бы деятельностью ни занимался этот человек.

«Вот я никак не думал, чтобы вы были так умны! - сказал он мне с такой добродушной, милой улыбкой, что вдруг мне показалось, что я чрезвычайно счастлив.

Похвала так могущественно действует не только на чувство, но и на ум человека, что под ее приятным влиянием мне показалось, что я стал гораздо умнее, и мысли одна за другой с необыкновенной быстротой набирались мне в голову»².

Наиболее благоприятным для развития личности человека и осуществления им деятельности будет такой успех, который дался с известным трудом и который поэтому воспринимается как заслуженный результат работы. Слишком легко давшийся успех может разочаровать: я-то знаю, что немного усилий приложил к выполнению этого дела, так что же они меня хвалят? Чувства удовлетворения такой успех не приносит и может иметь негативные последствия в отношении человека к данной деятельности. Неуспех в деятельности, особенно длительный неуспех, вообще затрудняет дальнейшую работу, делает ее психологически еще более трудной, чем она есть на самом деле. Трудности стимулируют деятельность, но они должны быть в пределах разумного, иначе они превращаются в сверх-

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - М., 1989. - С.565.

² Толстой Л.Н. Юность. Собр. соч. - Т. 1. - М., 1959. - С. 172.

трудности и человек начинает ощущать себя бессильным перед ними. Именно поэтому так легко развить у школьника чувство неуверенности в своих силах и тем самым отбить у него всякое желание учиться.

Самооценка и оценка со стороны окружающих оказывает большое влияние на мотивы деятельности. Поскольку человек почти всегда ожидает и предвидит оценку, оценка влияет, воздействует на его деятельность, направляя ее в определенную сторону, повышая или понижая ее уровень, она в значительной степени формирует и самооценку. Каковы же психологические условия позитивного оценивания деятельности своей и другого человека?

1. Оценка должна быть результатом, а не целью деятельности. Как говорил С.Л. Рубинштейн, нет более верного средства провалить свой успех, как думать только о нем, забыв о самом деле, которое одно лишь может дать его. Это очень не просто. Каждый человек, делая свое дело, знает, что его ждет общественная оценка, и не может быть к ней равнодушен. Правильное соотношение установок на дело и на успех в этом деле приходит только с приобретением профессионального мастерства. Установка (мотив) на оценку смещает цель, в деятельности наступают те или иные отклонения.

Сравним двух преподавателей. Один очень озабочен, как он выглядит со стороны, эффектно ли его позы, хорошо ли звучат риторические вопросы, оценивают ли его эрудицию студенты, слушая многочисленные цитаты, ссылки на источники, упоминание, иногда и вскользь, многочисленных авторов. Он боится показаться недостаточно современным и знающим, ему хочется удивить студентов, заставить их восхищаться им и пр. Внимание другого преподавателя направлено на студентов: понятно ли им, интересно ли, какие задают вопросы. Он доволен, если они уловили в его лекции какую-либо неточность или спорный вопрос, он радуется, если студенты в ответах дополняют те сведения, которые сообщал им он сам.

Психологическая ориентация на дело или на успех в нем обусловлена прежде всего чувством уверенности или неуверенности в своих силах, а это чувство, в свою очередь, зависит главным образом от того, насколько профессионально владеет своим делом.

2. Известно, что значительно легче делать свое дело в доброжелательной обстановке. Одни и те же задачи и проблемы являются субъективно задачами и проблемами раз-

личной трудности, когда их приходится решать в различных социальных ситуациях, в различной эмоциональной атмосфере. При общем благоприятном отношении к человеку отрицательная оценка его действий или деятельности будет восприниматься без обиды, спокойно. При общем неблагоприятном отношении отрицательная оценка воспринимается как результат пристрастного отношения и вызывает обиду и другие негативные реакции.

3. Следует понимать, что оценка, направленная на личность в целом, действует иначе, чем оценка, направленная на те или иные действия человека или на результат этих действий. Это особенно важно учитывать в работе с детьми, самооценка которых в значительной степени зависит от тех оценок, которые дают ему взрослые – родители, учителя. Смысл позитивного отношения взрослых к неправильному действию ребенка таков: «Ты хороший. Но этот твой поступок (действие) нехорош».

Как учителю следует поддерживать самооценку учащихся?

Существует много приемов и способов, назовем некоторые:

1. Отказаться от правила часто, с нажимом подчеркивать способности одних, неуспехи других.

2. Отказаться от прямого противопоставления детей друг другу.

3. Не «пилить» и не ругать при всем классе.

4. Замечать даже маленькие успехи «слабых», но не подчеркивать это резко как нечто неожиданное.

5. Называть всех детей по именам и добиваться этого в общении детей друг с другом.

6. Постоянно подчеркивать, что отношения в классе должны определяться не только успеваемостью, но и теми добрыми делами, которые совершил человек для других. Способность к учению – это лишь одно из многочисленных ценных свойств личности, которое развивается у всех по-разному.

7. Чаше разговаривать с замкнутыми, «неинтересными» ребятами. Поведение детей еще во многом подражательно, и когда они видят, как учитель беседует с их одноклассником, то считают, что, следовательно, ему интересно, и тоже начинают проявлять интерес к этому «неинтересному».

8. Бережно относиться к женской гордости и к мужскому достоинству.

9. Все, что происходит с детьми, принимать всерьез.
10. Уметь видеть за внешними поступками и действиями мотивы поведения, отношения, деятельности.
11. Помнить, что все дети испытывают потребность в одобрении их дел и поступков, и в разумных пределах удовлетворять ее.
12. Исключить ситуации в школьной жизни, способные вызвать у детей страх наказания.
13. Научиться воспитывать через радость, доверие, уважение.
14. Относиться к ребенку любого возраста как к субъекту совместной деятельности.
15. Принимать право ребенка на ошибку, на настроение, на безнаказанное положение причин невыполнения какого-либо задания и пр.
16. Осуществлять индивидуальный подход на основе понимания особенностей ребенка - его уровня развития, привязанностей, представлений и т.п.
17. Создавать атмосферу успеха, эмоционального благополучия, ценности культуры, знания и здоровья.
18. Критически отнестись к самому себе при поиске причин неудач ребенка в учении, поведении, отношениях.

Уровень притязаний и уровень достижений личности

С возрастом у каждого из нас появляется какая-то определенная область знания или практики, наиболее для нас существенная, интересная, соответствующая, как мы считаем, нашим потребностям, склонностям, способностям, деятельность в этой области воспринимается как весьма социально значимая, а успехи в осуществлении этой деятельности переживаются нами как личностно значимые. С.Л. Рубинштейн говорил так об этом: «Я очень люблю пение, с величайшим удовольствием слушаю и очень ценю хороших певцов, но никто не уязвит меня, если вздумает сказать, что я не умею петь. Я это сам отлично знаю и как ни люблю прекрасный человеческий голос, особенно не страдаю от сознания, что сам им не обладаю. Но для человека, избравшего профессию певца, но для юноши, который мечтает именно на этом поприще завоевать себе славу, такое сознание было бы убийственным»¹.

Самооценка человека в решающей степени складывается на основании успеха или неуспеха в значимой для

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1946. — С. 568.

него деятельности и формирует тот или иной уровень притязаний личности на достижения в этой области. Реализованный в деятельности уровень притязания личности укрепляет ее самоуважение, нереализованный - разрушает или не дает возможности вообще сформироваться.

Американский психолог У. Джеймс вывел формулу самооценки, которую обозначал термином «самоуважение»: «Наше довольство собой в жизни, - писал он, - обусловлено всецело тем, к какому делу мы себя предназначаем. Самоуважение определяется отношением наших действительных способностей к потенциальным, предполагаемым - дробью, в которой числитель выражает наш действительный успех, а знаменатель - наши притязания:

$$\text{Самоуважение} = \frac{\text{Успех}}{\text{Притязания}} \cdot$$

При увеличении числителя или уменьшении знаменателя дробь будет возрастать»¹.

Таким образом, уровень самоуважения порождается двумя противоположными тенденциями: тенденцией поддерживать свою самооценку, свой успех в деятельности на как можно более высоком уровне; тенденцией снижать свои притязания, чтобы не потерпеть неудачи и тем самым не нанести ущерба привычной самооценке. Умение «примирить» эти тенденции и в ходе конкретной деятельности реалистически отнестись к себе, к своим достижениям - одно из важных условий эффективности деятельности и развития личности. От уровня достижений в деятельности зависит уровень притязаний личности. Поэтому так важно, чтобы уровень достижений соответствовал реальному вкладу труда и творчества человека в деятельность, тогда уровень притязаний его будет оправдан. В противном случае притязания будут формироваться как бы на «пустом месте», что может привести человека к разочарованию не только в деятельности, но и в себе самом, к нервному срыву и т.д. «Если ты что-нибудь делаешь, - говорил Л.Н. Толстой, - делай это хорошо. Если же ты не можешь или не хочешь делать хорошо, лучше совсем не делай». Эту же мысль высказывал Г. Лихтенберг: «Остерегайся занять благодаря случайностям пост, который тебе не по плечу,

чтобы не казаться тем, чем ты не являешься на самом деле».

Еще на один аспект отношения человека к деятельности и к себе в этой деятельности необходимо обратить внимание: успех и неуспех могут быть поняты по-разному - или как чисто личный успех или как успех коллектива, успех общественного дела. Это зависит от мотивов деятельности: во имя чего человек работает. Великие люди потому, наверное, и становятся великими, что думают об успехе дела, которым они поглощены, а не о своем успехе и даже не о своей судьбе. Например, оставляя Москву без боя в 1812 г., вопреки мнению большинства русских военачальников, вразрез с требованиями царя и правящих сфер Петербурга, мало того, вразрез с голосом большинства армии и народа, М.И. Кутузов рисковал своим личным успехом полководца, своей репутацией. Бессмертное величие М.И. Кутузова в том, что он не испугался страшной тяжести взятой на себя ответственности и сделал то, что по совести считал единственно правильным¹.

7.5. Основные виды деятельности

Основным, исторически первым видом деятельности человека является труд. В процессе онтогенеза возникают игровая и учебная деятельности, связанные с трудом и производные от него. Каждый из этих видов деятельности имеет свою структуру, свои психологические особенности, свое целеназначение и реализуется в конкретных видах человеческой деятельности: художественной, производительной, спортивной, инженерной, педагогической, научной, практической, в сфере нравственности, религии и пр.

Все основные виды деятельности - игра, учение, труд - присутствуют в жизни каждого человека, в недрах этих деятельностей происходит развитие психики и личности. Все эти основные виды деятельности не изолированы друг от друга, они взаимодействуют, обогащают друг друга, создавая тем самым новые перспективы развития личности, их осуществляющей. Но на каждом возрастном этапе требуется особое соотношение этих деятельностей как в плане их представленности, так и в плане их содержания. Одни деятельности имеют на данном этапе онтогенеза большее зна-

¹ *Теплое Б.М.* Ум полководца // Избранные труды: В 2 т. - М., 1985. - Т.1. - С. 253.

чение для развития личности, другие - меньшее. А.Н.Леонтьев ввел понятие ведущей деятельности.

Ведущей называется деятельность, в наибольшей степени способствующая развитию психики и личности ребенка на данном возрастном этапе. Ведущая деятельность обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития.

Для ребенка дошкольного возраста ведущей деятельностью является игра, для школьника - учебная деятельность, для взрослого - труд. Игровая и учебная деятельность создают условия для развития способностей и личности ребенка, обеспечивающих ему возможность достойного вхождения в трудовую деятельность взрослых.

Вопросы и задания

1. Что такое деятельность?
2. Какая деятельность называется ведущей и почему?
3. Как связана деятельность со знаниями и умениями?
4. Всегда ли переживание успеха в какой-либо деятельности соответствует ее результату?
5. Какими способами учитель может поддержать успешную деятельность школьника?

Тема 2 ЛИЧНОСТЬ

Личность, индивид, индивидуальность.

Личность и социальные роли.

Самосознание личности, «Я-концепция».

Механизмы психологической защиты личности.

2.1. Личность, индивид, индивидуальность

Вопрос о том, что такое личность, какого человека можно назвать личностью - один из центральных не только для психологии, но и для философии, литературы, религии - практически для всех отраслей гуманитарного знания.

В психологии понятие личности является одним из основополагающих. Личность, - писал С.Л. Рубинштейн, - образует «основу, изнутри определяющую трактовку пси-

хики человека в целом. Все психические процессы составляют психическое содержание жизни личности. Каждый вид психических процессов вносит свой специфический вклад в богатство ее внутренней жизни¹. С другой стороны, - подчеркивал он, - и все «психические процессы... протекают в личности, и каждый из них в своем реальном протекании зависит от нее»².

Понятие «личность» соотносится с такими понятиями как «индивид», «индивидуальность». Из этих понятий «человек» - самое широкое и общее, все остальные включаются в него.

Понятие «индивид» может относиться и к человеку, и к животному. Человек как индивид представляет свой биологический род, род *Homo sapiens*, «человек разумный». Индивид является носителем врожденных свойств и тех, которые получены, приобретены в ходе развития. Основные характеристики индивида - активность, целостность, устойчивость и специфичность взаимодействия с окружающим миром.

Понятие «индивидуальность» подчеркивает неповторимое своеобразие человека, то, в чем он отличен от других, а также в определенной степени указывает на выраженность этого отличия. Недаром мы говорим, «яркая индивидуальность», «у него нет никакой индивидуальности».

Это же можно сказать и о понятии «личность». В повседневной жизни мы часто говорим: «Это личность», «Она - сильная личность», «Он - не личность», оценивая таким образом своих близких, знакомых или героев книг, фильмов. Говоря так, мы выделяем прежде всего цельность человека, его способность занять некое, только ему присущее место в обществе, в мире других людей, умение управлять собой, своим поведением и своим развитием, оказывать влияние на других людей.

Обратите внимание на то, что если понятие «индивид» не несет в себе никакой оценки, то понятия «индивидуальность» и «личность» подчеркивают, выделяют некоторые особые присущие человеку качества, выражает высокий уровень его развития.

Именно поэтому многие психологи подчеркивают, что «индивидами рождаются, а личностью становятся» (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов). «Личность, - подчеркивал А.Н. Ле-

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946. - С. 618.

² Там же. - С. 617.

онтьев, - есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека»¹.

Какого же человека можно назвать личностью? Л.И. Божович отвечала на этот вопрос так: «Человек, являющийся личностью, обладает таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью... Личность, достигшая полного развития, характеризуется наличием собственных взглядов и отношений. Собственных моральных требований и оценок, делающих человека относительно устойчивым и независимым от ситуативных воздействий среды. Необходимой характеристикой личности является особая форма ее активности, связанная с наличием иерархического строения мотивационной сферы; человек, достигший такого уровня психического развития, способен действовать, не только следуя непосредственным побуждениям, но и в соответствии с сознательно поставленными целями и принятыми намерениями. Иными словами, для личности становится характерной активная, а не „реактивная“² форма поведения»³.

Таким образом, человек, достигший уровня личности, обладает определенной иерархией мотивов, т.е. способен подчинять низшие мотивы высшим, преодолевать непосредственные побуждения ради высших, т.е. действовать *опосредованно*. Он относительно независим от внешних воздействий и ведет себя в соответствии с собственными, *самостоятельно, сознательно* выработанными целями и намерениями.

Если понятие «индивид» соотносится с понятиями «другие индивиды», понятие «индивидуальность» - «другие люди», то понятие «личность» - не только с понятиями «другие личности», но и «общество», «социум». В понятии «личность» подчеркивается социальный характер жизни человека. Личность - «социальный человек», человек в мире других людей.

Черты человека как индивидуальности могут проявляться в особенностях темперамента, характера, интересах, потребностях, способностях. Они могут быть социально значимы и социально нейтральны. Например, способность к живописи может стать социально значимой, если чело-

¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975. - С. 176.

² Реактивное действие, поведение - действие, поведение, возникающие в ответ на то или иное воздействие извне.

³ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.-С. 421.

век становится художником, и может остаться нейтральной, если он рисует для себя, для своего удовольствия и никому своих картин не показывает.

Человек как личность является носителем исторически выработанных и общественно, социально значимых качеств, форм поведения, деятельности. Качества личности, черты личности всегда значимы для других людей. Например, доброта - качество личности, потому что она всегда направлена на других людей, а значит, и на общество в целом. Различные стороны, черты личности воспитываются, целенаправленно формируются.

Многие ученые (А.В. Петровский, В.А. Петровский и др.) считают, что человек является личностью настолько, насколько он значим для других людей, насколько он способен отдать, передать себя другим людям, оставить в них свой след. Только так он становится значимым и для себя. То, насколько человек значим как личность, во многом зависит от особенностей его деятельности, реализуемых в ней ценностей, смысла, которые эта деятельность имеет для каждого из тех, кто ее осуществляет.

Пользуясь определением известного французского писателя А. де Сент-Экзюпери, можно сказать, что личность - «человек как узел связей». Связи личности могут далеко выходить за пределы ее непосредственного окружения, соотноситься с обществом, с миром людей вообще.

Именно это определяет *активность* личности - ее способность производить *значимые* изменения в окружающем мире и самом себе. Человек рассматривает себя как источник и причину своего поведения, своего развития. Считает себя хозяином собственной жизни. Это обеспечивает устойчивость и последовательность его поведения.

2.2. Личность и социальные роли

Слово «личность» в западных - английском, французском, немецком - языках первоначально означало маску в древнегреческом театре, которую надевал актер, исполняя роль. Этот же смысл содержится и в русском слове, от которого образовано слово «личность», - «личина». По словарю В. Даля, значение слова «личина» - «накладная рожа, харя, маска... Ложный, притворный вид, лукавое притворство»¹.

¹ Даль В. Толковый словарь: В 2 т.- М., 1955. -1.2. - С. 259.

Это послужило основанием для представлений о том, что «личность» - маска, которую человек надевает на себя, исполняя некоторую роль для общества, для близкого окружения (семьи, друзей), даже для самого себя. И эта маска часто скрывает его истинные черты, то, что он представляет собой на самом деле. Это положение легло в основу теории личности как носителя социальных ролей.

Согласно этой теории, таким образом, человек может в семье играть роль сына, в школе - ученика, в компании друзей - вожака, лидера. Роль формирует определенные ожидания со стороны других, определяя, как должен вести себя носитель («исполнитель») той или иной роли, она формирует его действия.

Против этой теории выступили многие психологи, подчеркивавшие, что личность не может быть сведена к сумме «исполняемых» ею ролей и это не «маска», за которой человек «прячет» свою истинную сущность. Личность сознательно принимает и исполняет определенную социальную роль, относясь к ней и преобразуя ее. Социальные роли есть формы реализации личности.

В психологии существует множество теорий личности. Представления о личности в отечественной психологии личности основываются на том, что личность нельзя рассматривать «как индивида, обладающего психофизиологическими и психологическими особенностями, измененными в процессе его адаптации к социальной среде». Ее следует рассматривать как *новое качество*, порождаемое движением системы объективных общественных отношений, в которое вовлекается его деятельность. Личность, таким образом, перестает казаться результатом прямого наслаивания внешних влияний; она выступает как то, что человек делает из себя, утверждая свою *человеческую* жизнь. Он утверждает ее и в повседневных делах и общениях, и в людях, которым он передает частицу себя¹.

2.3. Самосознание личности, «Я-концепция»

Для самого человека, субъективно, личность - это «Я». Мы думаем, размышляем о себе, даем себе отчет в своих поступках. Процесс осознания себя, своих потребностей, мотивов, своих качеств называется **самосознанием**.

¹ См.: *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975. - С.217.

Самосознание личности начинает формироваться очень рано. Оно основывается на тех элементарных ощущениях младенца, которые возникают, когда он направляет действия на самого себя. Еще И.М. Сеченов выделял возникающее в результате этого «цельное самоощущение» как первичную форму самосознания.

Самосознание развивается. Ребенок начинает говорить о себе «Я», узнавать себя в зеркале и на фотографиях (это происходит у разных детей в разное время, но, как правило, не позднее 2,5-3 лет). Постепенно он начинает осознавать себя как причину происходящих вокруг него и с ним событий. Начинает осознавать себя как субъекта собственных действий и поступков. Понимать свои потребности, желания. Он стремится выразить себя через собственные действия («Я сам!»). С этим связан так называемый кризис трех лет. Важное влияние на развитие самосознания оказывает исполнение роли в играх, когда ребенок начинает четко отличать себя от исполняемой им в игре роли. В 6-7 лет происходит еще один существенный сдвиг в самосознании - ребенок начинает смотреть на себя как бы со стороны, представлять, как он выглядит в глазах окружающих. Он смущается и от этого «кривляется». Недаром этот период носит название «кризиса непосредственности».

Существенный сдвиг в развитии самосознания происходит в подростковом и юношеском возрастах. Человек начинает целенаправленно думать о себе, ставить перед собой вопросы «Кто Я? Какой Я? Кем мне быть? Каким мне быть? В чем смысл моей жизни? Могу ли Я уважать себя и за что?», т.е. думать о себе как о личности. Не случайно подростковый и юношеский возраст называют возрастом второго рождения личности, личности как периода открытия «Я» для самого себя. Ведь, думая о себе, мы крайне редко бываем нейтральны, мы всегда каким-то образом относимся к себе. Эти представления реализуются в поведении, отношениях с другими людьми, в том, чего следует ждать от себя в будущем.

Думая о себе, человек крайне редко бывает нейтрален, он всегда каким-то образом относится к себе. Поэтому мысли о себе всегда эмоционально окрашены и часто содержат оценку себя, отдельных сторон своей личности, деятельности. Мнение человека о себе реализуется в поведении, в отношениях с другими людьми, в его ожиданиях относительно того, чего следует ждать от себя в будущем. Они создают основу устойчивого личностного образования - «**Я-концепции**».

«Я-концепция» объединяет все знания человека о себе и то, как он оценивает себя. Она существует не только на осознаваемом, но и на неосознаваемом уровне, отражая неосознанные, представленные только в переживании установки человека по отношению к себе.

В «Я-концепции» обычно выделяют три основных компонента - когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий.

1. *Когнитивный компонент «Я-концепции» - «образ Я»* - характеризует содержание представлений человека о себе. В «образ Я» могут входить представления человека о своих способностях, отношениях с окружающими, внешности, социальных ролях, интересах, качествах личности и т.п. Перечисление практически бесконечно, поскольку в «образ Я» может включаться все, что значимо для человека, все, что позволяет ему, с одной стороны, чувствовать общность с другими людьми, объединять с ними, а с другой, - отличать себя от них, осознавать себя как особую, неповторимую личность. Поэтому содержание «Я-концепции» характеризуют две составляющие: (1) «присоединяющая», обеспечивающая объединение индивида с другими людьми и (2) дифференцирующая, способствующая его выделению по сравнению с другими и создающая основу для чувства собственной неповторимости, уникальности.

Например, для одного человека наиболее значимы представления о себе как о человеке, который многим интересуется, хочет узнать больше о разных сторонах жизни. Ведущее место в его «образе Я» будет занимать его представления о своей эрудиции, познавательных интересах - их разнообразии, глубине и т.п. Для другого - самым главным может быть то, что он отец. В этом случае центральными в образе Я будут характеристики, качества, связанные с отцовством. Это не означает, что этими характеристиками исчерпываются представления человека о себе. Но они включаются в «образ Я» как менее значимые, второстепенные.

2. Второй компонент - *эмоционально-ценностное отношение к себе* - отражает отношение человека к себе в целом или к отдельным сторонам своей личности, деятельности и т.п. и проявляется в самоуважении, чувстве собственного достоинства, самооценке и уровне притязаний.

Фундамент эмоционально-ценностного компонента составляет **самоуважение, или чувство собственного достоинства**, собственной ценности. Самоуважение - это вера в

собственные силы, возможности. Оно не связано конкретно с какой-либо областью, и выражает столько оценку, сколько общее отношение человека к себе. Самоуважение - это принятие себя, любовь к себе.

В понятии *самооценка*, как видно из самого названия, на первый план выходит именно оценочный компонент. **Самооценка** - оценка личностью себя в целом (общая самооценка) и отдельных сторон своей личности, деятельности, отношений с другими людьми (частные, или парциальные самооценки). Самооценка может быть *устойчивой*, т.е. сохраняться в разных ситуациях и на достаточно длительное время, и *неустойчивой*.

Для развития очень важно разумное сочетание устойчивости и неустойчивости самооценки. Так, сохранение устойчивой самооценки при изменившихся условиях ситуации препятствует и нормальному осуществлению деятельности, и самореализации в ней. Сильная неустойчивость самооценки, порождая колебания, своеобразные «качели» - от очень высокого до очень низкого представления о себе.

Самооценка тесно связана с **уровнем притязаний**, т.е. уровнем трудности целей, которые человек ставит перед собой и определяющее, какие достижения он будет воспринимать как неудачу, а какие - как успех. Уровень притязаний основывается на самооценке, сохранение которой стало для человека потребностью.

Для нормального развития личности очень важно, чтобы уровень притязаний был несколько выше самооценки, несколько опережал ее, создавая тем самым возможности роста. Поэтому уровень притязаний, полностью совпадающий с самооценкой, для личностного развития неблагоприятен. Столь же неблагоприятным является низкий или средний уровень притязаний в значимых для человека областях. Подробнее об уровне притязаний рассказано в теме «Деятельность».

В конкретной деятельности самооценка и уровень притязаний могут быть достаточно точно установлены. Поэтому применительно к конкретной деятельности можно говорить об уровнях самооценки и притязаний - высоком, среднем и низком.

В этих случаях можно говорить и об *адекватности* самооценки. Самооценка является *адекватной*, если она соответствует реальной успешности человека в какой-либо деятельности. *Неадекватной* самооценка бывает в тех случа-

ях, когда она не соответствует успешности человека. Неадекватная самооценка может быть *завышенной* (человек существенно завышает свои актуальные возможности) и *заниженной* (занижает их). И неадекватно завышенная, и неадекватно заниженная самооценка - сильный тормоз и общего развития, и успешности в какой-либо деятельности.

Если человек имеет завышенную самооценку и ставит перед собой слишком высокие, не соответствующие реальным возможностям цели, он неминуемо сталкивается с неудачами, неудачами. Такие переживания очень болезненны, и чтобы избежать их, человек должен либо скорректировать свою самооценку, снизив ее и свои притязания, либо как-то обесценить успех, доказав прежде всего самому себе, что это произошло случайно, вызвано несправедливостью других людей, в особо сложных случаях человек как бы не замечает собственный успех, игнорирует его. Часто это происходит неосознанно для самого человека, в этом проявляется действие защитных психологических механизмов, которые мы подробнее рассмотрим в следующем параграфе.

При заниженной самооценке человек ставит перед собой слишком легкие для себя, только достижимые цели и тем самым мешает собственному развитию.

Важно помнить, однако, что о завышенной или заниженной самооценке можно говорить лишь по отношению к какой-либо конкретной деятельности, результаты в которой могут быть точно определены и соотнесены с каким-либо образцом, эталоном. Применительно к общей самооценке эти определения следует использовать с очень большой осторожностью, поскольку критерии «правильности» такой самооценки обычно не выявлены.

Оптимальным для жизни человека, для развития личности является высокий уровень самоуважения, общей самооценки. Это далеко не то же самое, что самовлюбленность, нескритичность, повышенное самолюбие. Человек с высоким уровнем самоуважения - это человек, обладающий чувством собственного достоинства, уверенный в себе, человек, который осуществляет и утверждает себя не за счет других людей, а за счет реализации собственных возможностей, собственных усилий.

Напротив, низкий уровень самоуважения, неприятие себя, как правило, характеризуется ощущением собственной неполноценности, болезненным самолюбием, стрем-

лением утвердить себя за счет окружающих. Люди с низким уровнем самоуважения часто болезненно реагируют даже на безобидные шутки со стороны окружающих и еще более остро - на критику с их стороны. Они бывают склонны к накоплению мелочных обид, к соперничеству. Для них бывает характерна постоянная боязнь проявить свою несостоятельность в глазах других людей.

Одним из проявлений низкого уровня самоуважения, самооценки является комплекс неполноценности. Это явление было открыто известным психоаналитиком А. Адлером (1870-1937). Комплекс неполноценности проявляется в стойкой уверенности человека в своей несостоятельности, неспособности решать жизненные проблемы.

Люди с низким уровнем самоуважения бывают очень трудны в общении. Как ни парадоксально это звучит, именно они, а не люди с высоким самоуважением часто выглядят как самоуверенные зазнайки.

Однако на самом деле такие люди нуждаются в поддержке и помощи окружающих, а в наиболее сложных случаях - в оказании специальной психологической и психотерапевтической помощи.

3. Третий компонент «Я-концепции» - *поведенческий*. Он определяет возможность саморегуляции, способность человека принимать самостоятельные решения, управлять своим поведением, контролировать его, отвечать за свои поступки.

В нем отражаются представления и переживания человека относительно того, способен ли он решать задачи, которые ставит перед ним жизнь, и те, которые сам он ставит перед собой, может ли он справляться с трудностями, сумеет ли достичь своих целей, что выражается в его *уверенности* или *неуверенности* в себе.

Важным измерением «Я-концепции» является ориентация в поведении на внешний или внутренний контроль. При ориентации на внешний контроль самооценка человека определяется в основном отношением к нему других людей, а события своей жизни он объясняет соответственно судьбой, роком, влиянием других людей. Личность, ориентированная на внутренний контроль, основывается главным образом на самооценке и считает, что все в жизни зависит только от нее. Крайние выражения каждого из этих типов являются непродуктивными. Для успешного осуществления деятельности и развития необходим их разумный баланс. Вот как описывает внутреннее состояние каждого из этих типов американский психолог Э. Шостром:

«Личность, полностью ориентированная на внешний контроль: „Что подумают люди? Скажи, что ты думаешь, мне следует делать“, „Что нужно делать, чтобы правильно делать“.

Личность, полностью ориентированная на внутренний контроль: „Чтобы я не решал, я должен принять собственное решение“, „То, что я хочу, есть то, что я делаю“.

Самоактуализирующаяся личность (наиболее оптимальный тип личности по Э. Шострому): „Я сверяюсь с теми, кто любит меня, и поэтому принимает мои собственные решения“, „Я собираю столько информации по проблемам и следствиям, сколько можно, а затем доверяю решение моим глубочайшим чувствам“, „Я свободен от давления других людей, но, однако же, меня интересует то, что они думают“»¹.

Поведенческий аспект «Я-концепции» обеспечивает и возможность саморазвития, творения себя. Вот что по этому поводу писал выдающийся русский актер и теоретик театра Михаил Чехов: «...одна мысль, одно ощущение стало овладевать мной. Это ощущение возможности творчества внутри самого себя. Творчество в пределах собственной личности... По опыту я знал только об одном виде творчества: вне себя. Мне представлялось, что творчество неподвластно воле человека и направление его зависит исключительно от так называемого природного предрасположения. Но вместе с мыслью о *самотворчестве* у меня естественно возник волевой импульс, как бы некий волевой порыв к овладению творческой энергией с тем, чтобы перенести ее вовнутрь, на самого себя...»².

Как система осознаваемых и неосознаваемых установок человека по отношению к самому себе «Я-концепция» выражает **реальное Я** (каким я являюсь в настоящее время); **идеальное Я** (каким я хотел или должен стать); **зеркальное** (социальное) **Я** (каким меня видят другие). Выделяются также «**динамическое Я**» (как, по моим представлениям, я изменяюсь, развиваюсь, каким стремлюсь стать), «представляемое **Я**», «**Я-маска**», «**фантастическое Я**» и т.п.

Наиболее важна для личности величина расхождения между «идеальным» и «реальным» Я. Оптимально Я-идеальное должно быть соотносимо с Я-реальным, опережая его настолько, чтобы показать личности, куда и как она

¹ Шостром Э.Т. Человек-манипулятор. - М., 1978. - С. 35-36.

² Чехов М. Литературное наследство. - М., 1986. - Т. 1. - С. 108.

может развиваться. В этом случае оно служит важным источником саморазвития. В тех случаях, когда Я-идеальное слишком оторвано от Я-реального, человек переживает невозможность достичь своего Я-идеального. Это может явиться источником внутриличностных конфликтов и негативных переживаний.

«Я-концепция» формируется под воздействием жизненного опыта человека, его деятельности, отношения к нему других людей. Чем ближе отношения, чем больше они обусловлены эмоциональными связями, тем большее влияние они оказывают на личность.

Первоначально она складывается под влиянием представлений о ребенке, отношения к нему любящих его людей, прежде всего родителей. Как правило, родители любят ребенка ни за какие-то его особые успехи, таланты, а просто так, за то, что он - это он. В дальнейшем на нее начинают оказывать серьезное влияние жизненный опыт, условия, успехи и неудачи в деятельности, отношение других людей. Уже у детей «Я-концепция» сама приобретает активную роль в развитии человека, влияя на все стороны жизни человека, и тем самым на его собственное развитие.

Таким образом, в процессе жизни человека «Я-концепция» изменяется, обогащается, но может и упрощаться, меняется отношение человека к себе, его возможности саморегуляции. Однако в отличие от частных самооценок «Я-концепция» является все же относительно устойчивой. Устойчивость «Я-концепции» обеспечивает внутреннюю согласованность личности, ее цельность, последовательность ее поведения, преемственность во времени (Я-прошлое - Я-настоящее - Я-будущее). Для человека очень важно иметь устойчивую систему представлений о себе, устойчивое отношение к себе. Именно это позволяет ему ставить перед собой определенные цели, видеть свое место среди других людей, строить планы на будущее. Но столь же важно для него и оперативно изменять отношение к себе, представление о себе. Поэтому «Я-концепция» одновременно и достаточно устойчивое, и динамично изменяющееся образование.

2.4. Механизмы психологической защиты личности

В процессе жизни человек меняется. Он меняет свои взгляды, представления, ценности, изменяет «Я-концеп-

цию». Иногда это происходит незаметно для самого человека, естественно, иногда требует от него серьезной работы над собой. Такие изменения обычно осознаются или могут быть осознаны при самоанализе.

Однако бывают случаи, когда то, что происходит с человеком, настолько травмирует его, что он неосознанно отвергает этот новый опыт, новую беспокоящую информацию или так перерабатывает ее, что она становится менее или совсем не травмирующей. Это осуществляется за счет неосознаваемых регуляторных психологических механизмов. Действие таких механизмов осуществляется помимо сознания, помимо воли человека. Для того чтобы распознать наличие у себя таких механизмов, как правило, требуется длительная, углубленная психологическая работа.

Такие механизмы «охраняют» психику, «защищают» ее от непосильной нагрузки. Поэтому они получили название механизмов психологической защиты. Они были впервые открыты З. Фрейдом.

Описан и изучен целый ряд защитных механизмов. Укажем лишь на некоторые из них. Самым первым был открыт механизм *вытеснения*. В этом случае неприемлемые для человека, травмирующие его переживания, обстоятельства, сведения как бы исчезают из сознания. Вытеснение лежит в основе забывания.

Описывая это явление, З. Фрейд приводит интересное наблюдение Ч. Дарвина: «В течение многих лет, - пишет Ч. Дарвин в своей автобиографии, - я следовал золотому правилу; а именно: когда я сталкивался с опубликованным фактом, наблюдением или идеей, которые противоречили основным результатам моих исследований, я незамедлительно записывал это; я обнаружил по опыту, что такие факты и идеи гораздо легче ускользают из памяти, чем благоприятные».

Еще один распространенный защитный механизм - *проекция*. В этом случае те качества, намерения, чувства, которые есть у человека, но по каким-то причинам неприемлемы для него, приписываются другому. Так, недолюбливая кого-то и желая кому-то зла, человек с помощью механизма проекции начинает искренне думать, что именно тот замышляет против него что-то недоброе.

В других случаях для защиты те или иные качества или переживания заменяются диаметрально противоположными. Например, скупой человек считает себя чрезмерно щедрым, а самоуверенный и даже нахальный - робким и

беззащитным. Так, в одном из исследований сопоставлялись суждения человека о себе с мнением нескольких людей, которые хорошо его знали. Выявилось, что люди часто не осознают своих недостатков, которые были настолько очевидны, что окружающие единодушно называли их. Более того, многие утверждали, что они обладают качествами, прямо противоположными тем, которые видели в них окружающие. Так, человек, которого все, знающие его, считали лицемерным, описывал себя, как искреннего и открытого. Нередко за самоуверенностью, самодовольством и властностью скрывается сильное чувство неуверенности. В этом случае человек может держаться уверенно, но будет избегать ситуаций, где его способности могут быть проверены. Этот механизм получил название - *реактивное образование*.

Достаточно распространенным является и механизм *рационализации*. В этом случае неприемлемым мыслям и чувствам даются логически убедительные объяснения. Чаще всего встречаются типы рационализации, получившие название «зелен виноград» (по известной басне «Лиса и виноград»), т.е. обесценивание недоступного, но сильно желаемого предмета, явления. «Сладкий лимон» - это преувеличение ценности имеющегося, причем преувеличения сильного, неоправданного. Благодаря этому снижается значимость недоступного.

Еще один защитный механизм - *замещение*. В этом случае действие, направленное на какой-либо объект, спровоцировано не им и не ему предназначено, а вызвано другим недоступным объектом. Яркий пример замещения представлен на известной карикатуре Х. Бидструпа - начальник кричит на подчиненного, тот - на жену, жена - на детей, те - на кошку. Но замещение может проявляться и по-другому. Так, человек, не сумевший реализовать себя в деловой сфере, начинает много времени уделять своему хобби.

Но хотя эти и другие защитные механизмы защищают психику человека от травмирующих переживаний, однако достается это дорогой ценой - ценой нарушения адекватного осознания действительности и отношения к ней. Механизмы психологической защиты осуществляют эту защиту во многом дефектными способами, препятствуя полноценному получению и осознанию человеком своего жизненного опыта.

К чему это приводит, можно проиллюстрировать на примере из книги американского психолога и психотерапевта

Р. Кэмпбелла: «Когда мы влюблены, то в первые недели или месяцы совместной жизни идеализируем предмет своей любви и абсолютно не можем выносить неприятных чувств по отношению к своему избраннику. Поэтому мы подавляем (отрицаем, игнорируем) все, что нам может не понравиться в супруге. Тогда мы можем замечать только его (ее) хорошие черты. Мы не обращаем внимания на такие вещи, как несовершенство фигуры, болтливость, молчаливость, склонность к полноте, обидчивость, угрюмость, неспособность к спорту, музыке, рисованию, шитью или приготовлению пищи.

Это „упрятывание“ нежелательных сторон нашего супруга поначалу действует превосходно. Но в процессе совместной жизни, день за днем, месяц за месяцем, мы делаем открытия в своем избраннике. Одни приятные, а другие не очень. Некоторые просто отвратительные. Но куда мы подавляем в себе неприятные впечатления, оттесняя его в подсознание, нам удается продолжать видеть нашего возлюбленного близким к идеалу, и все кажется прекрасным.

Но вот проблема. Мы не можем подавлять свои чувства вечно. Однажды мы достигаем критической точки, и мы не можем продолжать подавлять отрицательные эмоции. Неожиданно наступают дни (месяцы, годы) противоречивых чувств по отношению к нашему супругу. Опять, вследствие незрелости (неспособности справиться с противоречиями), мы делаем сальто-мортале: подавляем добрые чувства и акцентируем внимание на дурных. Теперь мы видим нашего супруга в противоположном свете, считая его абсолютно плохим, поразительно неприятным или почти лишенным привлекательности»¹.

Единственный защитный механизм, который не имеет такого отрицательного значения, - *сублимация*. Такое название получил процесс, посредством которого побудительная энергия, содержащаяся в неприемлемых для человека потребностях, мотивах, переводится в другое русло, направляется на желательные для него и допустимые в социальном отношении формы деятельности, науку, искусство, культуру. Эта энергия дает человеку силы для творчества.

Существует и еще один механизм, который, не являясь в полном смысле слова защитным, все же позволяет человеку отвергать неприятные факты, травмирующую информацию.

¹ Кэмпбелл Р. Как по-настоящему любить своего ребенка. - СПб., 1996.-С.27-28.

Этот механизм - **сопротивление** - субъективно переживается как внутренний барьер, препятствующий изменению себя или осознанию каких-то неприятных событий, негативных переживаний. Сопротивление может проявляться в стремлении выйти из ситуации (просто выйти из комнаты или, например, не прийти на важную встречу), в желании изменить тему разговора, в особо яростном отстаивании своей правоты. Оно обнаруживается и в так называемой «пробуксовке мыслей», в чувстве внезапной усталости, внезапном кашле, смехе, а также во многом другом. Важно, что стремления, желания человека проявляются не прямо, а косвенно. И это происходит не потому, что он притворяется. Сопротивление действует на неосознанном уровне. Его отличие от других защитных психологических механизмов в том, что оно может осознаваться и человек, распознав, может преодолеть его.

Ученые по-разному объясняли, с чем связано установление, «включение» защитных механизмов. Как уже говорилось, З. Фрейд считал, что это вызывается прежде всего сексуальными и агрессивными импульсами. В современной психологии как наиболее травмирующие для человека рассматриваются события и явления, угрожающие представлению человека о себе, о своем месте в мире - угроза «Я».

Сохранение целостности, устойчивости личности, ее преемственности во времени - очень важный и существенный аспект личностного развития. И он, конечно, обеспечивается не только действием защитных механизмов, а охватывает все стороны личности. Сохранение постоянства личности, писал А.Н. Леонтьев, «этого высшего единства человека, изменчивого, как сама жизнь, и вместе с тем сохраняющего свое постоянство... Ведь независимо от накапливаемого человеком опыта, от событий, которые меняют его жизненное положение, наконец, независимо от происходящих физических его изменений, он как *личность* (*курсив автора*) остается и в глазах других людей, и для самого себя тем же самым»¹.

Вопросы и задания

1. Какие из приведенных ниже черт человека характеризуют его как индивида? Как личность? Как индивидуальность? Объясните свой ответ. Обоснуйте свой ответ.

¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975. - С. 217.

Аккуратность, медлительность, общительная, хорошая моторная координация, сила воли, сообразительность, мечтательность, яркость проявления черт, лень, самолюбие, решительность, адаптационные возможности, математические способности, темперамент, упрямство, реактивность, возбудимость, выразительная мимика, литературная одаренность, направленность, близорукость, сила нервной системы.

Всегда ли легко было отнести характеристику к тому или иному понятию? Что вызвало у вас наибольшие затруднения? Как вы объясните возникшие у вас трудности?

2. Могут ли черты индивида становиться чертами личности? Индивидуальности? Если да, то при каких условиях?

3. Известный психолог и философ Э. Фромм писал:

«...Мое собственное „Я" должно быть таким же объектом моей любви, как и другой человек. *Утверждение собственной жизни, счастья развития, свободы коренится в моей способности любить*, т.е. в заботе, уважении, ответственности и знании. Если индивид в состоянии испытывать плодотворную любовь, он любит также и себя; если он любит только других, он вообще не может любить»¹. Согласны ли вы с этим высказыванием? Проанализируйте его с точки зрения того, что вы узнали о «Я-концепции» личности.

4. Всегда ли можно считать человека с высокой самооценкой зазнайкой? Если нет, то в каких случаях?

5. Проанализируйте отрывок из воспоминаний А.И. Деникина с точки зрения формирования отношения к себе.

«С грехом пополам перевалил через 3-й и 4-й классы, а в 5-м застрял окончательно: в среднем за год получил по каждому из трех основных математических предметов по 2,5 (по пятибалльной системе).

То лето я провел в качестве репетитора в деревне. Работы с моими учениками было немного, и все свободное время я посвятил изучению математики. Вначале дело шло туговато, но мало-помалу „математическое" сознание прояснилось, я начал входить во вкус дела: удачное решение какой-нибудь трудной задачи доставляло мне истинную радость...

Учитель Епифанов был влюблен в свою математику... В классе он находил всегда двух-трех учеников, особенно способных к математике, с ними он занимался особо... Класс дал им название „пифагоров"... Во время заданной классной задачи „пифагоры" усаживались отдельно, и Епифанов предлагал им задачу много труднее...

Фромм Э. Искусство любить // Фромм Э. Душа человека. - М., 1992.

Первая классная задача после каникул - совершенно пустяковая... Решаю в 10 минут и подаю. Прислушиваюсь, что говорится за „пифагоровой” скамьей: „В прошлом номере «Математического журнала» предложена была задача... А в последнем номере значится, что решение не прислано. Не хотите ли попробовать...”

„Пифагоры” взялись за решение, но не осилили. Я тоже заинтересовался задачей. Мысль заработала... Неужели?! Красный от волнения, слегка дрожавшими руками я подал лист Епифанову.

- Кажется, я решил...

- Епифанов прочел, ни слова не сказав, прошел к кафедре, развернул журнал и поставил так ясно, что весь класс заметил *пятёрку*...

Я остановился на этом маловажном, со стороны глядя, эпизоде, потому что он имел большое значение в моей жизни. После трех лет лавирования между двойкой и четверкой, после постоянных укоров родителей, вынужденных и вымученных объяснений и уколов самолюбию дома и в школе - в моем характере проявилась какая-то неуверенность в себе, приниженность, какое-то чувство своей „второсортности”. С этого же памятного дня я вырос в собственных глазах, почувствовал веру в себя, в свои силы, тверже и увереннее зашагал по ухабам нашей маленькой жизни»¹.

6. Действием какого психологического механизма могут быть объяснены воспоминания героини романа Л.Н. Толстого «Воскресение» Катюши Масловой: «Воспоминания эти не сходились с ее теперешним мирозерцанием и потому были совершенно вычеркнуты из ее памяти или скорее хранились в ее памяти нетронутыми, но были так заперты, замазаны, как пчелы замазывают гнезда клочней (червей), которые могут погубить всю пчелиную работу, чтобы к ним не было никакого доступа... Маслова вспоминала о многих, но только не о Нехлюдове. О своем детстве и молодости, а в особенности о любви к Нехлюдову она никогда не вспоминала. Это было слишком больно. Эти воспоминания где-то далеко нетронутыми лежали в ее душе. Даже во сне никогда не видала Нехлюдова... Ей нужно было прочно и окончательно забыть обо всем этом, чтобы не убить себя, не стать безумной»².

7. Как вы думаете, о каком личностном образовании идет речь в стихотворении В. Берестова?

¹ Восхождение к Пифагору// Природа ребенка в зеркале автобиографии. - М., 1998.

² Толстой Л.Н. Воскресение// Собр. соч. : В 12 т. - М., 1959. - Т.П. - С.164.

Любили тебя без особых причин,
За то, что ты - внук.
За то, что ты - сын.
За то, что малыш,
За то, что растешь,
За то, что на папу и маму похож.
И эта любовь до конца твоих дней
Останется тайной опорой твоей¹.

Тема 3

ПСИХОЛОГИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Понятие о группах и коллективах.
Взаимоотношения людей в группах.
Массовые социально-психологические явления.

3.1. Понятие о группах и коллективах

Человек в течение жизни постоянно общается с другими людьми. В результате такого взаимодействия у него весьма значительно меняются настроение, восприятие окружающей действительности. Например, мы смотрим фильм в пустом кинозале или в одиночестве у себя дома. Никто нам не мешает, а фильм воспринимается хуже, чем тогда, когда рядом много, народа. Присутствие других зрителей как бы поддерживает, усиливает, углубляет наши собственные переживания. Точно так же на наше восприятие фильма влияет то, кто оказался рядом - приятный нам человек или такой, который вызывает отрицательные эмоции.

Основным микроэлементом общества многие социальные психологи считают малую группу. Именно здесь разыгрываются те социально-психологические процессы, от которых зависит эмоциональное самочувствие каждого отдельного человека. Что же такое группа?

В социальной психологии различают разные типы групп, их классифицируют по разным основаниям.

Условная и реальная группы. *Условная группа* - это общность людей, существующая номинально. Люди, входящие

¹ Берестов В. Любимые стихи. - М., 1997. - С. 132.

в эту группу, могут не только не встречаться, но и не знать ничего друг о друге. Они выделяются в группу по определенному признаку, например, команда лучших футболистов мира, символическая команда самых интересных журналистов года и пр.

Реальная группа - это фактически существующая группа, общность людей, объединенная реальными отношениями. Как только несколько человек вступают между собой в общение, между ними возникают связи, которые объединяют их в группу. Даже мимолетные общения людей порождают определенные отношения между ними. Например, пассажиры в купе поезда - группа, во многом определяющая эмоциональную атмосферу, а следовательно, и настроение людей. Для одних поездка окажется легкой и приятной, для других - утомительной и скучной.

Каждый человек входит не только в такие кратковременные объединения, но и в более постоянные группы: член семьи, спортивной команды, студенческой группы, бригады и пр. Число групп огромно. Они различаются между собой и по значению для человека, и по длительности существования, и по способу возникновения.

Группы, специально кем-то организованные для выполнения определенной деятельности, называются **формальными**, а возникшие стихийно - **неформальными**.

Формальные группы создаются на основе официальных документов. Например, класс в школе, студенческая группа в вузе, штат сотрудников отдела, лаборатории, бригада рабочих и пр. Между членами такой группы устанавливаются деловые контакты, предусмотренные документами. Они предполагают соподчинение или равноправие, большую или меньшую ответственность за выполнение задачи. Обычно деловые отношения дополняются личными, не предусмотренными инструкциями. Психологическая близость членов группы - симпатии, уважение, дружба - помогает в работе, отрицательные отношения - антипатия, неуважение, вражда, зависть - вредят успеху дела.

Неформальная (неофициальная) группа возникает на основе симпатии, близости взглядов, убеждений, вкусов и пр. Официальные документы в этом случае не имеют значения. Так складываются группы товарищей, единомышленников. Когда симпатии и привязанности членов группы исчезают, группа распадается.

В реальной жизни не всегда бывает легко поставить группе точный диагноз - формальная она или неформальная.

Например, семья. Встретились девушка и молодой человек, полюбили друг друга. Свидания, разговоры, им хорошо друг с другом - явно, малая неформальная группа. Но вот они идут в загс - и неформальная группа дополняется формальной структурой: существует Кодекс о браке и семье, все пункты которого носят обязательный характер. Или, например, с увлечением работает группа энтузиастов, их работа основана на дружеских отношениях, потом они подают официальную заявку на проект, проект утверждается, определяются права, ответственность каждого, назначается руководитель и пр.

Малая группа насчитывает до 30-40 человек.

Референтная группа выделяется по признаку отношения личности к нормам группы. Это реально существующая или воображаемая группа, взгляды, нормы которой служат образцом. Каждый человек имеет свою референтную группу, в которой он формирует свои идеалы, убеждения, с мнением которой он считается, чьей оценкой он дорожит.

Человек может входить в группу, ценности которой он признает, поддерживает и считает самыми лучшими. Тогда он отстаивает, защищает и считает этими нормами. Иногда человек, являясь членом одной группы, считает идеалом ценности, "взгляды другой группы.

Каждый из нас принадлежит к нескольким группам, но своей группой, которая составляет для нас наибольшую ценность, мы считаем далеко не все. Именно в референтной группе мы черпаем нормы, ценности и установки своего поведения.

Может быть так, что человек фактически живет и действует в группе, которую он не считает своей. Он тянется к иной группе, нередко к такой, куда он никогда принят не будет.

Структура реальной группы. Каждая социальная общность имеет свою историю: зарождается, проходит определенные этапы развития, достигает высшего уровня и иногда прекращает существование. Это относится и к формальным группам, и к неформальным.

Начало формирования группы - **ассоциация** - объединение людей на основе временного и пространственного признаков. Это, например, 1-й класс, группа I курса, туристическая группа и пр. Здесь еще нет общей цели, не налажены контакты деловые и личные. Но эти контакты постепенно устанавливаются. И тогда ассоциация перера-

стает в качественно иную и более сложную группу - **группу-кооперацию** (корпорация) - замкнутое в самом себе объединение людей. Здесь уже есть единство цели и единство деятельности по ее достижению. Но эта цель и деятельность обособлены, нередко противопоставляются целям других общностей, групп, общества в целом. Нет в такой группе и высокого уровня психологической коммуникативности.

Высшей формой развития социальной общности людей является **коллектив**. Вслед за А.С. Макаренко, который подчеркивал, что коллективом может быть признана лишь группа, объединенная деятельностью, явно полезной для общества, в определении коллектива всегда подчеркивается «вынесенность» целей за рамки данной группы. В коллективе люди: а) объединены общими целями совместной деятельности, б) эти цели обусловлены общественно-полезными мотивами, в) люди объединены на задачах деятельности, явно полезной для общества, г) взаимоотношения людей устойчивы, носят характер взаимопомощи, д) межличностные отношения опосредуются общественно ценным и лично значимым содержанием совместной деятельности¹.

В социальной психологии существуют разные подходы к классификации групп, будучи в той или иной мере условными, все они пытаются представить виды групп как результат их внутреннего развития, наметить ступени формирования группы-коллектива.

Всякий коллектив представляет собой малую группу, но не всякая группа может быть признана коллективом. Чтобы стать коллективом, группе надо пройти непростой путь развития от «группы-ассоциации» (или «диффузной группы») до группы-коллектива, а воспитание коллектива представляет собой управление этим процессом.

Группа, коллектив занимают существеннейшее место в процессе развития личности. Человек становится личностью в обществе других людей, он не может жить без общества себе подобных. Личностью, как мы знаем, человек не рождается, а становится, и становится именно благодаря общению с другими людьми. Не случайно Л.Н.Толстой писал, что «человек немислим вне общества».

Мы постоянно находимся среди людей; очень близких, родных - дома, в кругу друзей хорошо знакомых или мало знакомых - на работе, учебе, в гостях, в различного рода

¹ См.: *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. - Минск, 1976.

клубах, кружках и секциях; совсем незнакомых - на улице, в автобусе и трамвае, театре и кино, в музее и магазине, в столовой и ресторане, в больнице и доме отдыха, в ателье и в химчистке, на катке и на пляже, в поезде и самолете - везде и всегда. Еще Марк Аврелий говорил: «Если бы ты хотел этого, ты не можешь отделить твою жизнь от человечества. Ты живешь в нем, им и для него. Мы все сотворены для взаимодействия, как ноги, руки, глаза." Лишение возможности общаться с другими людьми - одиночное заключение - во всех странах считается самым суровым (после смертной казни) наказанием.

Психиатрические исследования показывают, к каким глубоким личностным расстройствам ведет лишение эмоциональных контактов, особенно в раннем детстве. В одном исследовании установлено: «Восстановление прерванных эмоциональных контактов возможно не более четырех раз, после чего ребенок перестает стремиться к такого рода контактам, и в общем, остается к ним равнодушным... вырастая, он оказывается „бездушным", бессовестным в том смысле, что отношения с другими людьми строит только лишь на холодном, сухом расчете»¹.

В эмоциональных контактах с другими людьми у человека вырабатывается ощущение собственного достоинства, чувство защищенности, формируется уважение к людям, понимание их желаний, мыслей, чувств.

Взаимоотношения коллектива и личности сложные. С одной стороны, коллектив, безусловно, влияет на личность, он в состоянии не только формировать, но и пере-страивать, перевоспитывать ее. С другой стороны, личность влияет на коллектив: каждый человек привносит в коллектив свой ум, эмоциональность, характер, способности.

Коллектив создается не ради коллектива, его значение в том, что он дает возможность личности реализовать свою индивидуальность и творческий потенциал в совместной деятельности с другими членами коллектива, направленной на достижение цели, значимой как для личности, так для коллектива и общества в целом.

3.2. Взаимоотношения людей в группах

Человек в группе, коллективе вступает в отношения двоякого рода: *деловые* (официальные) и *личные* (неофи-

¹ Обуховский К. Психология влечений человека. - М., 1972. - С. 171.

циальные). Деловые и личные отношения составляют *систему межличностных отношений*. Взаимоотношения между людьми на работе (учебе) подчинены двум видам правил: *нормам юридическим* (формальным) и *нормам моральным* (неформальным).

Администраторы (руководители, начальники) склонны ценить первые, сотрудники - вторые правила. А как должно быть? Обе крайние позиции ущербны. При выполнении любой работы присутствуют и единые правила, и человеческие отношения. Иногда неформальные группы несут в себе некоторое социальное зло: круговая порука, преступный сговор с целью хищений и злоупотреблений. Однако все неформальные нормы, связи и группы ставить под подозрение нельзя. Неофициальные контакты между совместно работающими людьми естественны и неизбежны. Формальные и неформальные отношения тесно переплетены. От того, насколько это понимает руководитель, в значительной степени зависит психологический климат в любом трудовом коллективе. Уровень управленческой культуры включает не только умение рационально организовывать работу, но и культуру межличностного общения. Безличность в отношениях с подчиненными - «психологическая глухота» руководителя.

Итак, что определяет психологический климат в коллективе?

1. *Тип межличностных отношений* - соотношение демократизма (коллегиальность в обсуждении и решении вопросов) и авторитарности (господство воли руководителя при решении всех вопросов). Тип отношений определяет и стиль отношений в коллективе (группе) - от максимально личностно насыщенного до предельно обезличенного, формального, бюрократического. Исследования стиля руководства зародились в США в школе Курта Левина. Под стилем понималась та сторона взаимодействия лидера с группой, которая преимущественно связана с принятием решений и инструктированием. Решающим и единственным параметром стиля считалась степень разделения руководителем этих функций с членами группы. К. Левин и его сотрудники выделили три стиля: *демократический, авторитарный и нейтральный* (попустительский, либеральный). Многие авторы стремятся расширить традиционную схему стилей за счет введения в нее большего числа разновидностей стиля руководства, соотнося их с характеристиками групповой эффективно-

сти и подчеркивая необходимость умения руководителя использовать различные стили руководства в зависимости от конкретной обстановки.

2. *Степень личной независимости каждого члена коллектива*, т.е. широта сферы, в пределах которой сотрудник (работник) имеет возможность действовать и принимать решения самостоятельно.

3. *Взаимопомощь и доброжелательность в отношениях*.

4. *Степень терпимости к разным точкам зрения* и мнениям по вопросам служебного, а тем более непрофессионального характера.

5. *Справедливость и гибкость реально применяемой шкалы поощрения и порицания*.

6. *Сознание справедливости оценки нашего вклада*, уверенность, что с нашим мнением считаются при решении производственных вопросов служат стимулом трудовой деятельности и способствуют созданию благоприятного психологического климата. Административные санкции являются антистимулами.

7. *Умение руководителя выявлять, развивать и использовать индивидуальные способности каждого человека*, его заинтересованность. Умение доверять людям, контролировать не по мелочам, а по конечным результатам, попусту не дергать и не нервировать их - это умение создать «командный дух».

Взаимоотношения людей в группах в значительной степени зависят от того, как они воспринимают друг друга.

Мы уже знаем, что восприятие - это не пассивное отражение реальности, а активный творческий процесс. Личностные особенности воспринимающего оказывают на восприятие существенное влияние. Учеными выделены некоторые типичные искажения представлений о другом человеке, которые они назвали психологическими эффектами. Эти психологические эффекты могут в той или иной степени влиять на ход общения. Вот некоторые из них.

«Эффект ореола» - влияние общего впечатления о другом человеке на восприятие и оценку частных свойств его личности. Первые впечатления создают определенный ореол - положительную или отрицательную установку на человека. В дальнейшем происходит подстраивание новой информации об этом человеке к первоначальной: то, что противоречит первой информации, может отсеиваться как малозначительное или вовсе не замечаться, а то, что с

ним согласуется, - приобретать безусловную достоверность и тем самым подкреплять первое впечатление. Иными словами, если первое общее впечатление о человеке благоприятное, то его положительные качества переоцениваются, а отрицательные либо приуменьшаются, либо так или иначе оправдываются. И наоборот, при первом неблагоприятном впечатлении о человеке его благородные поступки не замечаются или истолковываются как очень корыстные. Человек вольно или невольно «деформирует» информацию под влиянием установки. Так, если приятный в целом нам человек иногда любит присочинить что-либо, мы его оправдываем: у него богатая фантазия, у него плохо с памятью, он немного рассеян. Если это делает неприятный человек, то он лжец, вечно обманывает, ему нельзя верить и пр.

У учителя нередко проявляется подобная установка по отношению к ученику: «хорошему» ученику нередко за посредственный ответ ставится «4», а «плохому» ученику за отличный или хороший ответ - «3». Под влиянием «эффекта ореола» учитель может проглядеть у проблемного ребенка рождающееся желание начать учиться и хорошо себя вести, а значит, и не сможет ему вовремя помочь. А ребенку самому справиться с собой трудно, и он может снова совершить какой-нибудь проступок, подтвердив тем самым «правоту» отношения к нему учителя.

Преодолеть предвзятость и стереотипы в отношении к людям непросто. А.А. Бодалев, автор книги «Восприятие человека человеком», осуществил следующий опыт. Двум группам людей показывали одну и ту же фотографию и просили описать человека, который был запечатлен на снимке. В одной группе было сказано, что они увидят портрет героя, а в другой предупредили, что они увидят изображение преступника. Выяснилось, что многие испытуемые находятся во власти установки. Вот словесный портрет, данный человеком, который считал, что перед ним изображение героя: «Молодой человек лет 25-30. Лицо волевое, мужественное, с правильными чертами лица. Взгляд очень выразительный. Волосы всклокочены, небрит, ворот рубашки расстегнут. Видимо, это герой какой-то схватки, хотя у него и не военная форма». Испытуемый, который считал, что перед ним портрет преступника, дает такое словесное описание: «Этот зверюга понять что-то хочет, умно смотрит и без отрыва. Стандартный подбородок, мешки под глазами, фигура массивная, стареющая, брошена вперед».

«Эффект бумеранга». Информация, которая человеку неприятна или передается тем, кто ему неприятен, может не только не переубедить его, а, напротив, еще больше укрепить в его «заблуждении». Так, девушка, встретив неприятную ей знакомую и услышав от нее, что ее новое платье не очень хорошо смотрится, утверждает в мысли о том, что платье прекрасное, а знакомая так говорит «от злости», «от зависти» или отчего-нибудь еще.

«Эффект края» (на него обратил внимание немецкий ученый Эббингауз) - ряд последовательно предоставляемой информации, когда крайние звенья - первая и последняя информация - запоминаются лучше и оказываются значимее, чем та, что в середине. В применении к общению это означает: по отношению к незнакомому человеку наиболее существенными и особенно весомыми являются первые впечатления, а по отношению к знакомому - последние новости. Этот эффект следует особенно учитывать учителю: первое впечатление, которое он произведет на детей, в значительной степени определит их последующие взаимоотношения.

«Эффект снисходительности» - щедрая, иногда излишняя благожелательность при восприятии и оценивании другого человека. Этот эффект чаще всего наблюдается у тех, кто получает постоянную эмоциональную поддержку со стороны других людей, кто не тревожен, внутренне уверен в себе. Если человек не уверен в себе и с трудом сохраняет приемлемое о себе представление, он бессознательно стремится принизить других, чтобы в собственных глазах казаться выше.

Марк Твен писал: «Избегайте тех, кто старается подорвать вашу веру в себя. Эта черта свойственна мелким людям. Великий человек, наоборот, внушает вам чувство, что и вы можете стать великим».

Способность правильно понимать другого человека иногда связывают с так называемой эмпатией. **Эмпатия** - это способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми мыслями и чувствами. По словам американского психолога Карла Роджерса, «быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения „как будто“. Так ощущаешь радость или боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их вос-

принимает... Быть эмпатичным трудно. Это означает быть ответственным, активным, сильным и в то же время - тонким и чутким».

Укажем еще на одну ошибку восприятия другого человека - «**эффект контраста**», или склонность подчеркивать у других противоположные себе черты. Например, застенчивым людям все остальные кажутся более раскованными и легкими в общении, чем это есть на самом деле.

Таким образом, восприятие другого человека всегда связано с эмоциональным переживанием складывающихся взаимоотношений. И представление каждого человека о самом себе поддерживается преимущественно реакциями людей, которых он знает лично. Каждый участник первичной группы оценивает других и оценивается ими. Поэтому отношения между членами группы или коллектива не одинаковы: может возникнуть обоюдная или односторонняя привязанность или неприязнь, а также равнодушие. Все это определяет положение члена коллектива в системе межличностных взаимоотношений. Одни люди пользуются большей популярностью, авторитетом, чем другие. Первые с большим желанием и чаще избираются для контактов.

Положение человека в группе зависит от его характера, поведения, способностей и умений. Так, популярность связана с такими свойствами личности, как общительность, сочувствие, спокойствие и доброжелательность, большой кругозор и желание помочь. Непопулярность вызывается эгоизмом, лживостью, заносчивостью, поверхностностью знаний в профессиональной области, скрытностью, плохим умением общаться.

Положение человека в группе зависит не только от его свойств, но и от того, как их оценивают в данном коллективе. То, что в одной группе может быть важным и ценным, в другой - иметь противоположную ценность. Так, в одном классе может сложиться культ знаний, в другом - культ озорства. Те виды поведения, которые признаются в группе как ценные, могут изменить личностные черты человека в положительную или отрицательную сторону.

Кроме того, в каждой группе существует превалирующая эмоциональная атмосфера, от которой во многом зависят самочувствие человека и его поступки. Атмосфера может быть сочувствующей или ненавистной, мрачной,

равнодушной, творческой, занудной и т.п. в зависимости от сложившихся межличностных отношений.

Положение человека, особенно человека школьного возраста, в группе, коллективе влияет на его поведение, психологическое благополучие, развитие нравственных, интеллектуальных, волевых качеств.

По экспериментальным данным, в классе обычно наиболее популярны 3-4 человека, примерно столько же непопулярных или изолированных, отверженных. В соответствии с этим условно выделяются лидеры, или «звезды», активно общающиеся, или «компанейские», изолированные и отвергнутые члены группы, класса.

Положение ребенка в межличностных отношениях класса можно определить путем наблюдения, которое покажет, кто постоянно действует активно, способствует общей деятельности, а кто остается в стороне. Однако наблюдение не поможет выяснить отношений между всеми членами группы и определить положение каждого в ряду популярности. Кроме наблюдения при изучении этого вопроса применяются различного рода беседы, эксперименты. Для более точного изучения положения используют такие психологические процедуры, которые называются *социометрией* (от лат. слов *societas* - общество и *metrec* - измеряю). Измерение состоит в суммировании мнений и оценок всех членов группы.

Одним из социометрических методов является **метод выбора**, предложенный американским психологом Дж. Морено. Этот метод позволяет определить реальное место человека в деловых и личных отношениях, установить степень популярности членов коллектива, группы, выявить существование дружеских групп, а также причины их образования и распада. Метод выбора применяется тогда, когда члены группы, коллектива знают друг друга. Они отвечают на вопросы о желаемых совместных делах или других действиях с членами группы. Задаваемые вопросы называются **критериями выбора**, которые могут быть сильными или слабыми. Например, вопрос «с кем бы ты хотел работать?» - *сильный критерий*, а вопрос «кого бы пригласил на экскурсию?» - *слабый*. Может быть *отрицательный выбор* - ответ на вопрос, «с кем бы ты не хотел сидеть на одной парте?». Таким образом, выбор может быть взаимным - отрицательным или положительным и безответным.

Например, А

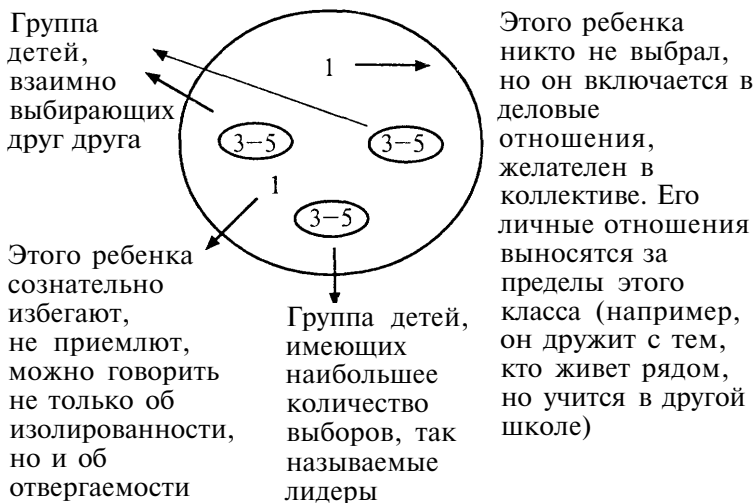
Б	- • А
А	- • Б
Б	* А

Отрицательный выбор: А ————— Б и т.д.

Результаты социометрических тестов можно представить в виде таблицы (социограммы). На семинарских занятиях вы познакомитесь с тем, как такие таблицы или схемы составлять.

Метод выбора партнера позволяет оперативно получить довольно объективные и точные данные межличностных отношений внутри любой группы и может быть использован в практических целях.

Например, мы получили такую картинку:



Лидеры в группе самые авторитетные и популярные, с ними все хотят общаться, они эмоционально благополучны, уверены в себе. У компаний средняя популярность, они активные участники всех мероприятий, находятся в неплохих контактах с лидером, их дружеское объединение создает им ощущение защищенности и эмо-

ционального благополучия. Изолированные не очень уверенно чувствуют себя в классе, отношение к ним довольно безразличное, к ним не испытывают ни особой симпатии, ни особой неприязни. У отвергнутых неблагополучное положение в классе, с ними никто не хочет действовать сообща, не хочет общаться. Это часто становится основной причиной их ухода из школы. Каковы же причины изолированности?

1. Безразличие отвергаемых школьников к учебе. Безразличие к собственным успехам сочетается с безразличием к удачам и неудачам одноклассников.

2. Неинтересность их в общении. Они сами избегают дружбы с детьми, не прилагают усилий к общению, склонны к уединению. Они неинтересны сверстникам для совместных игр, встреч. Сюда же можно отнести и так называемых «неудобных» детей, тех, кто постоянно недоволен, критикует всех и вся.

3. Отвергаемость и изолированность нередко зависят не только от нежелания, но и от неумения налаживать контакты с одноклассниками.

Понятно, что учителю очень важно знать положение ребенка в системе межличностных отношений класса, для того чтобы помочь ему занять в этой системе достойное место. Последнее явится основным условием его успехов в учебе и личностного роста.

Необходимо особо отметить, что результаты взаимных выборов нельзя объявлять. Это должны знать только психолог и педагог для разработки стратегии и тактики психолого-педагогической работы с ребенком и с классом как формирующимся коллективом.

Выбор, отношение к нему - очень сложная и значимая проблема для каждого человека - большого и маленького. Ведь даже если нас поздравляют с праздником, днем рождения, удачей в каком-то деле, значит, люди выбрали нас как значимых для них, поэтому они помнят о нас, хотя нам доставить радость. Особенно это важно для детей. Сердце ребенка трепещет от предвкушения того, что его поздравят с Новым годом, с днем рождения еще с чем-нибудь, значимым для него. Социометрический метод выбора подскажет учителю, на кого следует обратить особо пристальное внимание и не допустить разочарования детей. Конечно, этот метод - только точка отсчета для начала углубленной работы с детьми, как и всякий метод.

3.3. Массовые социально-психологические явления

Известно, что, находясь среди группы людей (даже небольшой), человек чувствует, переживает, воспринимает и ведет себя несколько иначе, чем наедине с самим собой. Атмосфера прямого контакта со многими людьми меняет степень проявления тех или иных свойств человека, высвечивает в этих свойствах такие стороны, о которых нередко он сам и не подозревал. Поэтому массовые психологические явления играют весьма значительную роль в межличностных отношениях. Таких явлений много, познакомимся с некоторыми из них.

Общественное мнение. Оно может формироваться сознательно, целенаправленно. Так, пресса, радио, кино, телевидение, собрания, митинги и т.п. формируют общественное мнение, отражающее идеологию того или иного политического направления или государства в целом. Может складываться общественное мнение о том или ином работнике на производстве, преподавателе в вузе, ученике в школе и пр.

Общественное мнение иногда формируется стихийно, на основе неточной информации, передаваемой «из уст в уста».

В пределах малой группы общественное мнение может играть и положительную роль и отрицательную, в том случае, если мнение основывается на ложных слухах. Формируемое среди единомышленников или даже просто в кругу хорошо знакомых людей, объединенных в какой-то момент обстоятельствами или общей деятельностью, оно позволяет человеку чувствовать себя, как правило, более уверенно, испытывать ощущение духовного подъема и собственной значимости.

Коллективное переживание. Эмоциональные переживания могут одновременно захватить большие массы людей. Это могут быть радостные переживания, переживания горя, страха, гнева. Люди как бы заражаются настроениями других, подпитываются этими настроениями, в которых аккумулируются все их переживания и мысли. Например, на стадионе человек нередко заражается преобладающими настроениями болельщиков и может вести себя совершенно не свойственным для его повседневного поведения образом.

Или на концерте, например, эстрадного певца: люди сначала заражаются его азартом, увлеченностью, музыкальностью, потом постепенно становятся соучастниками

коллективного действия с подпеванием, подтанцовыванием, проявлением бурных эмоций. Эмоциональный настрой большой группы создает определенную атмосферу, психологический климат.

Глубоко отрицательным переживанием большой силы является **паника**. Паника - это один из видов поведения неорганизованной массы людей, толпы. Массовый страх перед реальной или воображаемой опасностью быстро нарастает в процессе взаимного заражения. При этом полностью блокируется способность рациональной оценки обстановки, мобилизация волевых возможностей людей, организация совместного противодействия. Паника возникает легче в тех случаях, когда людям не ясны общий смысл происходящего и цели, к которым они должны стремиться, когда нет авторитетного для всех или для большинства лидера. Паника усиливается в общей обстановке психической напряженности, вызывающей состояние тревоги, ожидания тяжелых событий (землетрясение, наводнение, государственный переворот и пр.). На усиление и продолжительность паники влияет недостаток точной информации о конкретном источнике опасности, времени ее возникновения и способах преодоления. Так было, например, после черныбыльской атомной катастрофы.

Известны случаи возникновения паники в повседневной жизни: при скоплении в метрополитене, на стадионах, зрелищных мероприятиях и т.п.

Причины паники многообразны. Отметим две группы наиболее значимых. *Психологические причины*, включающие в себя такие психологические явления, как крайнее удивление, большая неуверенность, внезапный страх, чувство изоляции, сознание бессилия перед неотвратимой опасностью. Причины *социально-психологического* порядка: отсутствие групповой солидарности, утрата доверия к руководству, дефицит информации... Все вместе это порождает высокое эмоциональное напряжение и лихорадочную работу воображения, нагромождающего страхи.

Подражание - сознательное или неосознанное копирование образца. Подражание встречается на разных возрастных этапах индивидуальной жизни человека. Подражание позволяет человеку автоматизировать свои действия в определенных сферах жизни, быта, деятельности. Например, на подражании основана мода: подражая моде в одежде, предметах быта, отделке квартиры и т.п., человек как бы освобождает себя от излишних психологических мучений

выбора, что дает ему возможность сосредоточить все внимание и энергию на решении более сложных творческих проблем. Однако чтение книг, просмотр фильмов, посещение спектаклей, занятия досуговой деятельностью могут тормозить развитие личности, если все это движется не собственным интересом, а желанием не отстать от моды сегодняшнего дня.

Подражание так или иначе присутствует в межличностных отношениях групп, коллективов. Оно помогает выработать идентичные приемы поведения, действия личностей. Дети, особенно в младших классах, всегда подражают своему учителю. Учитель, вступая в класс, всегда является образцом для подражания, в этом, наверное, его самая большая ответственность перед детьми.

Заканчивая тему о межличностных отношениях, отметим следующее. Отношение и общение - взаимосвязанные, неразрывные явления. У нормального человека не может быть общения без отношения. Межличностные отношения происходят между мыслящими, думающими и чувствующими людьми. Можно сказать, что межличностные отношения - сущность общения, своеобразный результат его. Возникнув в процессе общения, межличностные отношения, в свою очередь, оказывают влияние на него, определяя содержание и тональность общения.

Межличностные отношения в группе и коллективе потому так и называются, что в отношения вступают личности, центральной характеристикой которых является их индивидуальность - то особенное, что отличает данного человека ото всех других. Каждый человек по-своему ощущает и воспринимает окружающий мир, у него есть свои особенности памяти, мышления, внимания, у него своеобразное воображение, свои интересы, потребности, симпатии, привязанности, особенности настроения, большая или меньшая сила эмоциональных переживаний, сильная или слабая воля, «легкий» или «трудный» характер, у него свой жизненный опыт, свои наблюдения, свои разочарования, печали и радости, привычки, наконец, своя судьба.

Какое богатство - этот внутренний мир человека. Помните, у Е. Евтушенко:

Людей неинтересных в мире нет.
Их судьбы - как истории планет:
У каждой есть особое, свое,
И нет планет, похожих на нее.

Важно понимать и постоянно помнить, что такой сложный внутренний мир имею не только я, а и каждый из окружающих меня людей. И если человек, который находится рядом со мной, отличается от меня, то это не значит, что он хуже меня. Он просто другой, и нужно уважать этого другого человека с его индивидуальными особенностями, с его сильными и слабыми сторонами. Нужно научиться исходить из того, что другой человек - самостоятельная личность, которая сама определяет свое поведение. Поэтому понукание, грубость, одергивание, приказной тон и т.п. несовместимы с понятием воспитанного человека.

Человек, как личность, не только умеет разбираться в себе самом, в своих желаниях, возможностях, поступках, но и умеет понять окружающих людей, учитывать и уважать в общении с ними их интересы, желания, вкусы, привычки, настроения, искренне отзываться на их чувства и переживания. «Бывает и так, - читаем у писателя С. Шуртакова. - В дороге ли, в дальнем селе или на новостройке повстречаешь нового незнакомого человека; глянется тебе человек: и на вид симпатичный, и разговаривать с ним интересно, и умен, и вообще, как говаривали в старину, все угоды в нем. Однако же поговорил ты со своим новым знакомым, узнал его поближе, на прощанье руку ему пожал и «до свидания» сказал, а только чувствуешь, понимаешь: если и не будет этого свидания - не очень-то огорчишься, не загрустишь. В глазах у тебя человек остался, а в сердце - нет, ничего-то его не тронуло, ничто из всех интересных разговоров в нем не отозвалось».

Каждому из нас хочется встретить в собеседнике созвучие мыслей, чувств, настроений. Мы благодарны тем людям, которые участливо выслушивают нас, пытаются понять, что занимает нас и волнует. Нам часто и не нужны конкретные советы, а нужно «выговориться» в присутствии человека, доброжелательность которого к себе мы ощущаем.

Но ведь и другие от нас ждут того же! Они надеются на понимание и интерес к ним с нашей стороны. А понять особенности другого человека не так уж и просто.

По словам К.И. Чуковского, великий русский писатель Лев Николаевич Толстой «первый понял, что кроме всяких свойств у человеческой личности есть как бы своя душевная мелодия, которую каждый из нас носит повсюду с собой, и что если мы захотим изобразить человека и изобразим его свойства, а этой душевной мелодии не изобразим, - это изображение наше будет ложь и клевета».

Наверное, именно степень совпадения душевных мелодий или, скорее всего, их созвучия лежит в основе отношения к другому человеку.

Вообще, умение понять наиболее существенные особенности другого человека, определить истинный смысл его поступков, настроений, способность правильно реагировать на возможные противоречия, расхождения в оценках и представлениях, возникающих у людей, свидетельствуют о достаточно высоком личностном развитии человека. Такой человек прежде всего заботится о том, чтобы не унижить достоинства другого человека. Виктор Конечский, описывая морской рейс в Антарктиду, пишет о людях, возглавляющих экспедиции: «Но ведь они так же и в жизни контролировали себя: чтобы не оскорбить своею властью подчиненных людей, чтобы всегда сохранять деликатность даже при необходимой резкости и грубости слов и поступков, а такое обязательно случается в полярно-морской работе».

И еще на одно качество личности хотелось бы особенно обратить внимание, качество, о котором мы как-то стесняемся вслух говорить, которое многие, к сожалению, считают старомодным, - это благородство. Истинное благородство - приходить на помощь человеку, какие бы неблагоприятные обстоятельства и последствия этому ни сопутствовали. С этим качеством связана способность человека со-страдать, со-чувствовать, со-переживать, со-действовать - признак духовной зрелости личности. Благородство - это высокая нравственность человека, соединенная с самоотверженностью и честностью.

Вопросы и задания

1. Какие виды групп выделяют в социальной психологии?
2. Попробуйте объяснить с психологической точки зрения слова Э.М. Ремарка: «Характер человека по-настоящему можно узнать, когда он станет твоим начальником».
3. Какой вспоминается стиль руководителя при чтении следующего высказывания Л.Н.Толстого: «Человек, не чувствующий в себе силы внутренним достоинством внушить уважение, инстинктивно боится сближения с подчиненными и старается внешними выражениями важности отделить от себя критику»?
4. Что такое межличностные отношения в группе, коллективе?

5. Посмотрите на себя как бы со стороны и попробуйте искренне себе ответить на вопросы: а) интересны ли вам люди сами по себе, вне их должностей, места работы и материальных возможностей? б) уважаете ли вы окружающих или только делаете вид? в) любите ли кого-нибудь, кроме самого себя? г) можете ли совершить какие-либо поступки в защиту справедливости, против хамства, лицемерия? д) интересно ли людям с вами?

6. Попробуйте провести тест социометрический «выбор» в одном из классов начальной школы и проанализировать его результаты.

Раздел VI. ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

Закономерности возрастного развития изучает особая отрасль психологии - возрастная психология. Предмет ее исследования - возрастная динамика психики человека, онтогенез психических процессов и психологических качеств личности растущего и развивающегося человека. Вспомним, что онтогенез - это развитие психики от рождения до конца жизни человека.

Возрастная психология изучает факты и закономерности развития психики человека, а также развитие его личности на разных этапах онтогенеза. В соответствии с этим выделяются детская, подростковая, юношеская психология, психология взрослого человека, а также геронтопсихология.

Научную основу возрастной психологии составляют фундаментальные теоретические положения, разрабатываемые в отечественной психологии, о социальной природе психики человека и закономерностях ее развития на всех этапах онтогенеза (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Л.И. Божович, Б.Г. Ананьев, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, А.В.Петровский, В.В.Давыдов, П.Я.Гальперин и др.). Согласно этим положениям, психика человека (как в филогенетическом, так и в онтогенетическом отношении) является продуктом развития. Психическое развитие происходит в процессе присвоения социального опыта, накопленного человечеством на протяжении всего своего существования.

Главная проблема возрастной психологии - проблема становления личности. В отечественной психологии личность рассматривается как целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения. Становление личности начинается с первых минут жизни и идет вместе с психическим развитием ребенка.

Развитие психики следует рассматривать «не только как рост, но и как изменение, как процесс, при котором количественные усложнения и изменения переходят в качественные, коренные, существенные и приводят к скачкообразно проявляющимся новообразованиям» (С.Л. Рубинштейн)¹.

Рассмотрим основные закономерности психического развития в детском, подростковом и раннем юношеском возрасте и условия, способствующие этому развитию.

Тема 1

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Ведущая деятельность в контексте возрастного развития.

Сотрудничество и общение ребенка со взрослым. Обучение и развитие.

1.1. Ведущая деятельность в контексте возрастного развития

Основным условием психического развития ребенка является его собственная активная деятельность. А.Н. Леонтьев ввел в психологию развития понятие ведущей деятельности. Он подчеркивал, что «...главным процессом, который характеризует психическое развитие ребенка, является специфический процесс усвоения или присвоения им достижений предшествующих поколений людей. ...Этот процесс осуществляется в деятельности ребенка по отношению к предметам и явлениям окружающего мира, в котором воплощены эти достижения человечества»². Именно в активной мотивированной деятельности самого ребенка происходит формирование его личности. Причем это формирование происходит прежде всего под влиянием той деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей, обуславливающей главные изменения в психических процессах в психологических особенностях личности ребенка (общение, игра, учение, труд).

¹ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., 1989. - С. 108.

² Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1972. - С. 538-539.

Ведущая деятельность - это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на определенной стадии его развития. При переходе на новый уровень развития предыдущая деятельность не исчезает, но теряется ее определяющая роль в развитии. Так, игра - это ведущая деятельность дошкольника, но играют и школьники, и взрослые люди. Признаком перехода от одной возрастной стадии к другой является именно изменение типа ведущей деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности.

У *младенца* ведущая деятельность - непосредственный эмоциональный контакт со взрослым, благодаря которому у него образуется потребность в общении с другими людьми.

В *раннем детстве* - деловое практическое сотрудничество со взрослым. Ребенок занят предметом и действием с ним. Интенсивное овладение предметно-орудийными операциями формирует практический интеллект. Речь используется главным образом для налаживания сотрудничества со взрослым внутри совместной предметной деятельности. Потребность в речи возникает как средство деловых контактов со взрослым.

В *дошкольном возрасте* ведущей деятельностью является игра. В игровой деятельности впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир. А.М Горький писал: «Игра - путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить». Все игры обычно воспроизводят те или иные виды практической неигровой деятельности и тем самым отвечают потребности ребенка принять участие в жизни и деятельности взрослых. Но ребенок становится взрослым лишь в воображении, мысленно. Различные формы серьезной деятельности взрослых служат образцами, которые воспроизводятся в игровой деятельности: ориентируясь на взрослого как на образец, взяв на себя ту или иную роль, ребенок подражает взрослому, действует как взрослый, но только с предметами-заместителями (игрушками) в сюжетно-ролевой игре. В игре для ребенка существенны не столько свойства предметов, сколько отношение к предмету, отсюда - возможность замещения предметов, что способствует развитию воображения. Играя, ребенок также овладевает соответствующими действиями. Игровая деятельность к концу дошкольного возраста дифференциру-

ется на такие формы, как сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, игры с правилами. В игре развиваются не только познавательные процессы, речь, общение, поведение, но и личность ребенка. Игра в дошкольном возрасте является универсальной формой развития (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Н.Н. Подъяков, С.Н. Карпова, А.С. Списаковская и др.), она создает зону ближайшего развития, служит основой для становления будущей учебной деятельности.

Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте - учебная, в подростковом - общение со сверстниками в пространстве общественно-полезной деятельности, в ранней юности (старшем школьном возрасте) - общение со взрослыми в пространстве учебной деятельности, в юности — учебно-профессиональная деятельность, у взрослых - трудовая деятельность.

Основной смысл выделения ведущей деятельности заключается в понимании сущности ее воздействия на психическое развитие растущего человека. В связи с этим следует отметить, что в детских образовательных учреждениях все еще слишком большое место занимают методы словесного воспитания и обучения. Конечно, воспитание через сознание - это необходимый, но не единственный момент. Переоценка словесных методов в воспитании приводит к нравственному формализму, в обучении к формальному усвоению знаний. С.Л. Рубинштейн отмечал, что всякая попытка взрослых «внести» в ребенка познание и нравственные нормы, минуя его собственную деятельность по овладению ими, подрывает самые основы здорового умственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств.

1.2. Сотрудничество и общение ребенка со взрослым

Овладение ребенком любой деятельностью возможно только в общении со взрослыми, во взаимодействии с ними и под их постоянным руководством. Поэтому общение со взрослыми - необходимое условие психического и личностного развития ребенка, его первая социальная потребность. Особенное значение удовлетворение этой потребности имеет в младенческом возрасте, когда ребенок нуждается в заботе и ласке взрослых, в эмоциональном контакте с ними. Эта потребность младенца удовлетворяется в непосредственно-эмоциональном общении со взрос-

лым. Недостаток такого общения приводит к «эффекту госпитализма» - замедленному эмоциональному развитию ребенка, что тормозит его общее развитие.

Общение со взрослыми выполняет специфические функции в процессе формирования личности на каждом возрастном этапе. На первоначальных стадиях возрастного развития функции, формы и содержание общения со взрослыми непосредственно связаны с овладением ребенком предметным миром. В общении со взрослыми формируются потребность общения с другими людьми, эмоциональное отношение к ним и к миру, развиваются психические процессы, предметно-манипулятивная деятельность, и лишь к 6-7 годам у ребенка выделяется «собственно коммуникативная деятельность» (М.И.Лисина)¹.

На протяжении младшего школьного возраста общение со взрослыми остается одним из ведущих факторов развития личности ребенка, хотя к концу этого этапа общение со сверстниками начинает играть все более значительную роль (Л.И. Божович, В.В.Давыдов, И.В.Дубровина, Д.Б. Эльконин и др.). В подростковом возрасте на первый план выступает общение со сверстниками, основная функция которого связана с формированием способности строить отношения с окружающими в зависимости от различных задач и требований, ориентироваться в личных особенностях и качествах людей, сознательно принимать или не принимать нормы, принятые в коллективе (Т.В. Драгунова, А.В. Захарова, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.).

Именно в дошкольном и школьном детстве наиболее четко прослеживаются взаимосвязи общения и развития таких сторон самосознания ребенка, как самопознание, самооценка, саморегуляция. Общение со взрослыми в старшем школьном возрасте приобретает существенное значение в связи с возникающими в ранней юности проблемами перспективного жизненного самоопределения (Л.И.Божович, И.С. Кон, А.В. Мудрик и др.).

Таким образом, потребность в общении - одна из основных социальных потребностей человека, она рано возникает и постепенно развивается. Однако, как показывает практика воспитания, данная потребность ребенка нередко не получает своего удовлетворения, а следовательно, и дальнейшего развития в силу отсутствия в реальном образовательном

¹ См.: Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986.

процессе необходимых условий. У многих детей и школьников существует глубокая неудовлетворенность потребности в неформальном личностном общении со взрослыми, что ведет к развитию повышенной тревожности, чувства неуверенности в себе, связанного с неадекватной и неустойчивой самооценкой, со сложностями в личностном развитии, в социально-психологической адаптированности.

1.3. Обучение и развитие

Для педагогической практики имеет большое значение правильное понимание и профессионально грамотное применение принципа, утверждающего ведущую роль обучения в психическом развитии ребенка на всех возрастных этапах (П.П. Блонский, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Смирнов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Л.С. Выготский писал, что процессы развития не совпадают с процессом обучения... процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающего зоны ближайшего развития.

Иными словами, обучение должно быть ориентировано не на зону актуального развития, т.е. не на то, что уже сложилось и составляет, по выражению Л.С. Выготского, «вчерашний день», а на зону ближайшего развития на «завтрашний день».

Зона ближайшего развития определяется содержанием тех задач, с которыми ребенок еще не может справиться самостоятельно, но решает с помощью взрослого. Это тот следующий шаг в развитии ребенка, к которому он уже готов, и требуется лишь небольшой толчок, чтобы шаг был сделан. Обучая ребенка чему-то новому, взрослый помогает ему решить ту самую задачу, к пониманию и овладению которой он уже готов, но самостоятельно с ней еще не справился. Л.С. Выготский подчеркивал, что если ребенок с помощью взрослого не справляется с задачей, значит, она находится за пределами зоны ближайшего развития и никакого развивающего эффекта иметь не будет; в лучшем случае удастся лишь натаскать ребенка на выполнение подобных заданий или действий. Зона ближайшего развития, демонстрируя еще скрытую от внешнего наблюдения меру зрелости психических процессов, имеет гораздо большее значение в плане прогноза и обучения, чем зона актуального развития, показывающая лишь то, что ребенок уже может.

Представление о взаимосвязанности процессов обучения и развития при ведущей роли обучения противостоит положению, долгое время господствовавшему в детской психологии, о том, что развитие – это созревание, а обучение должно надстраиваться над созреванием. Такой точки зрения придерживались, в частности, Ж. Пиаже, К. Бюлер, Э. Торндайк, несмотря на все присущие их теоретическим воззрениям различия. Но такое обучение может быть лишь тренировочным, а не формирующим процессом.

Решение вопроса о соотношении обучения и развития имеет существенное значение не только для психологической теории, но и для педагогической практики. С.Л. Рубинштейн справедливо отмечал, что каждая концепция обучения включает в себя определенную концепцию развития, точно так же каждая концепция психического развития заключает в себе и определенную теорию обучения.

Очевидно, что процесс индивидуального развития определяется как созреванием структур высшей нервной деятельности, так и обучением. С точки зрения отечественной психологии развития учение представляет собой субъективную деятельность, в результате которой общественно значимое содержание знаний, единое для детей определенного возраста, превращается в личностное достояние каждого. Вернее следует сказать, что учение именно такой деятельностью должно быть. В процессе учения происходит своеобразное преломление каждым ребенком «внешних условий через внутренние» (С.Л. Рубинштейн), личностное «присвоение знаний, умений» (А.Н.Леонтьев), при котором задаваемое типовыми программами содержание преобразуется на основе индивидуальных особенностей и индивидуального опыта ребенка, его отношения к знаниям и учению вообще, умений их освоить и т.п.

С.Л. Рубинштейн писал, что психические функции формируются в процессе функционирования и существенно зависят от того объективного содержания, на котором они формируются. У ребенка это функционирование неразрывно связано с освоением содержания человеческой культуры и установившейся в данном обществе системы межличудских отношений. Освоение содержания культуры совершается в процессе обучения; освоение межличудских

отношений... в процессе воспитания, неразрывно связанного с обучением.

Единство развития и обучения, развития и воспитания означает взаимосвязь и взаимопроникновение этих процессов. Развитие не только обуславливает обучение и воспитание, но и само обуславливает ход созревания и развития. Таким образом, психические свойства ребенка следует рассматривать не только как предпосылку, но и как результат всего хода его развития в процессе обучения и воспитания.

Образовательная среда, которую организуют взрослые и в которой обитает ребенок, состоит, с одной стороны, из знаний, умений, правил, деятельностей и т.п., которые как бы присваивает ребенок; с другой стороны, из его отношений к этим знаниям, умениям, правилам, 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.

И эффективность образования, а следовательно, и психического развития зависит от того, насколько средства, содержание, методы обучения и воспитания разрабатываются с учетом психологических закономерностей возрастного и индивидуального развития и не только опираются на уже имеющиеся возможности, способности, умения детей, но и задают перспективу их дальнейшего развития, насколько взрослые в работе с детьми разного возраста акцентируют внимание на формировании у них интереса к окружающей жизни, интереса и умения учиться, способности к самостоятельному добыванию знаний, потребности в активном отношении к той деятельности, в процесс которой они включаются.

Вопросы и задания

1. Что является основным условием психического развития ребенка?
2. Каковы критерии ведущей деятельности?
3. Как вы представляете себе взаимодействие обучения и развития?

Тема 2

ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ И ДВИЖУЩАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ

Возрастная периодизация психического развития.

Движущие силы психического развития.

Единство возрастных и индивидуальных особенностей развития.

Понимание индивидуальности ребенка как ценности.

2.1. Возрастная периодизация психического развития

Ребенок на каждом этапе своего возрастного развития требует особого к себе подхода. Задача системы образования и всех взрослых, воспитывающих ребенка, - содействовать полноценному его развитию на каждом возрастном этапе онтогенеза. Если на одной из возрастных ступеней происходит сбой, нарушаются нормальные условия развития ребенка, в последующие периоды основное внимание и усилия взрослых вынуждены будут сосредоточиться на коррекции этого развития, что тяжело не только для взрослых, но прежде всего для ребенка. Поэтому не жалеть сил и средств на создание своевременно-благоприятных для психического и духовного развития детей условий экономически выгодно и нравственно оправданно. Для этого необходимо знать особенности каждого возраста.

Образовательные учреждения, а следовательно, и практическая психология образования охватывают дошкольное детство (3-6/7 лет) и детство школьное, включающее младший школьный возраст (6-9 лет), подростковый (10-14 лет) и старший школьный или ранний юношеский возраст (15-17 лет).

В этом заложен определенный смысл, так как системы обучения и воспитания строятся не на пустом месте, в них отражаются опыт и знания особенностей детей, накопленные и отработанные многими поколениями.

Вообще проблема возрастной периодизации психического развития - одна из самых трудных проблем в психологии человека. Изменения процессов психической жизни ребенка (и вообще человека) происходят не независимо одно от другого, но внутренне связаны друг с другом. Отдельные процессы (восприятие, память, мышление и т.д.) не являются

самостоятельными линиями в психическом развитии. Каждый из психических процессов в своем реальном протекании и развитии зависит от личности в целом, от общего развития личности: направленности, характера, способностей, эмоциональных переживаний. Отсюда избирательный характер восприятия, запоминания и забывания и пр.

Любая периодизация жизненного цикла всегда соотносится с нормами культуры и имеет ценностно-нормативную характеристику. Возрастные категории всегда многозначны, потому что отражают условность возрастных границ. Это отражается и в терминологии возрастной психологии: детство, отрочество, юность, зрелость, старость - возрастные границы этих периодов жизни человека непостоянны, в значительной степени зависят от уровня культурного, экономического, социального развития общества. Чем выше этот уровень, тем более разносторонне ориентированными в различных сферах науки и практики, более творчески развитыми должны быть люди, вступающие в самостоятельную трудовую деятельность, а это требует более длительной подготовки и увеличивает возрастные границы детства - юности; во-вторых, тем дольше сохраняется период зрелости личности, отодвигая старость к более поздним годам жизни и пр.

Существует множество попыток периодизации жизненного пути личности. В их основе лежат различные теоретические позиции авторов. Л.С. Выготский делил все попытки периодизации детства на три группы: по внешнему критерию, по какому-либо одному признаку детского развития, по системе существенных особенностей самого детского развития.

Так, французский психолог Р. Заззо строил периодизацию детства в соответствии с принятыми во Франции ступенями обучения и воспитания детей. Он выделял шесть периодов: 0-3, 3-6, 6-9, 9-12, 12-15, 15-18. И считал, что задачей психологов является не установление некоторых новых возрастных стадий, а только психологическое объяснение уже существующих. Л.С. Выготский признавал правомерность такой периодизации, считал, что процессы детского развития тесно связаны с воспитанием ребенка и обращал внимание на положительный момент таких периодизаций, заключающийся в выявлении важности смежных социальных позиций ребенка, которые в решающей степени обусловлены именно организацией его воспитания и обучения.

Такие периодизации существуют практически во всех странах, они представляют собой «общественно-детерминированные последовательные звенья процесса воспитания и являются научно правомерными исходными пунктами для подразделения психического развития на этапы» (Д.Б. Эльконин).

В нашей стране на основе данных современной отечественной возрастной психологии практикой образования приняты следующие основные периоды развития детства:

- новорожденный - до 10 дней,
- младенческий возраст - до 1 года,
- ранний детский возраст - от 1 года до 3 лет,
- преддошкольный - от 3 до 5 лет,
- дошкольный - от 5 до 6(7) лет,
- младший школьный возраст - от 6 (7) до 10 лет,
- подростковый - от 10 до 14(15) лет,
- возраст ранней юности - от 14(15) до 16(17) лет.

Вторая группа периодизации развития строится по принципу вычленения какого-либо «одного признака, детского развития как условного критерия для разделения его на отдельные периоды» (Л.С. Выготский).

Например, П.П. Блонский взял за основу периодизации детства такой признак созревания организма, как состояние зубов ребенка и выделил:

беззубое, молочнозубое и постояннозубое детство. При этом он считал основными характеристиками возраста вес ребенка, его конституцию, среду и поведение.

3. Фрейд считает «системообразующим» фактором всего развития в целом сексуальное развитие, которое начинается практически с рождения и проходит ряд этапов, различающихся господством определенных эрогенных зон. Это такие этапы:

- 1 - оральная фаза (1-й год жизни),
- 2 - анальная фаза (2-й и 3-й годы жизни),
- 3 - фаллическая фаза (4-й и 6-й годы жизни),
- 4 - латентный период,
- 5 - генитальная фаза (с начала пубертата).

Эти фазы соответствуют бесполому, нейтральному, двуполому и половому детству. 3. Фрейд считал, что тип личности определяется тем, на какой стадии приостанавливается, «фиксируется» развитие индивида.

Ж. Пиаже предложил периодизацию детского развития на основе теории когнитивного (интеллектуального) развития. Ж. Пиаже считает, что усвоение знания, усложне-

ние и развитие мышления - следствие усложняющихся взаимодействий ребенка с миром. По его мнению, человек в течение всей жизни остается активным, любознательным и изобретательным. Он утверждал, что люди ищут контактов и взаимодействий с окружающим миром, вступают с ним в спор, но главное - интерпретируют события. Именно интерпретация, а не событие само по себе оказывает влияние на поведение человека. Он очень ярко показал, что все люди - и дети, и взрослые - постоянно пересматривают, перестраивают собственные знания о мире, стараются осмыслить свой прошлый опыт и организовать свои знания в связную систему.

Пиаже выделил четыре стадии когнитивного развития: сенсомоторная стадия (0-18 мес), дооперациональная (18 мес-7 лет), стадия конкретных операций (7-12 лет), стадия формальных операций (после 12 лет). Стадии сменяют друг друга в строго указанном порядке. Каждый нормальный ребенок должен последовательно пройти все стадии.

Ж. Пиаже уделил основное внимание процессам интеллектуального развития, оставив фактически в стороне вопросы личностного развития ребенка. Но ведь уровень развития личности в значительной степени и зависит от уровня развития ее интеллектуального потенциала.

Среди периодизаций, основанных на выделении существенных особенностей самого развития, следует назвать периодизацию Э. Эриксона, которая по полноте и систематичности описания возрастных периодов превосходит многие, разработанные до него. Периодизация Эриксона охватывает весь жизненный путь личности. Развитие, считает ученый, складывается из трех взаимосвязанных, хотя и автономных, процессов: соматического развития, развития сознательного «Я» и социального развития.

Весь жизненный путь, по Эриксону, включает в себя восемь стадий, каждая из которых имеет свои специфические задачи и может благоприятно или неблагоприятно разрешаться для будущего развития. Центральным моментом концепции Э. Эриксона является представление о психосоциальной идентичности как итоговом, интегрирующем свойстве личности. Понятие идентичности означает тождественность человека самому себе. Как это понимать? Если человек обладает идентичностью, то он обладает самим собой: у него сложился совершенно определенный и личностно принимаемый образ себя во всем

богатстве отношений личности к окружающему миру, у него развито чувство адекватности и стабильного владения собственным «Я» независимое как от изменений «Я», так и различных ситуаций, у него сформирована способность к полноценному решению задач, возникающих перед ним на каждом возрастном этапе.

Идентичность - это прежде всего показатель зрелой (взрослой) личности, которая в своем развитии проходит ряд стадий.

Э. Эриксон считает, что на каждой новой стадии возникают новые явления и свойства, которых не было на предшествующих стадиях. Эти психологические новообразования становятся центром психической жизни и поведения человека на определенной возрастной ступени. Содержание и форма этих новообразований определяются условиями общения ребенка и взрослого с социальным окружением - с миром значимых для него людей, с социальными общностями, с миром труда, и с готовностью ребенка (взрослого) к тому или иному типу общения. Однако это общение опирается на индивидуальные внутренние предпосылки или, как пишет Эриксон, потенциальности, которые подчиняются внутренним законам развития. Именно эти внутренние предпосылки (потенциальности) и определяют избирательное воздействие на индивида его социального окружения. Э. Эриксон придавал большое значение воспитанию, считая его неотъемлемой, интегральной частью общественной системы, через посредство которой ценности и нормы общества передаются новому поколению.

В отечественной психологии впервые научную возрастную периодизацию детства на основе анализа существенных особенностей самого детского развития создал Л.С. Выготский. Его ученики и последователи развили основные идеи, заложенные Л.С. Выготским в периодизацию развития (А.Н.Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, В.И. Слободчиков и др.).

Разрабатывая периодизацию возрастного развития, Л.С. Выготский опирался на понимание конкретно-исторической природы детства вообще и его отдельных периодов в частности. Он считал, что в любом обществе продолжительность детства, его периодизация и тем более его содержание в каждом возрастном периоде определяются требованиями общества к детству, т.е. конкретно-исторической ситуацией развития ребенка.

К началу каждого возрастного периода складывается своеобразное, специфическое для данного возраста единственное и неповторимое отношение между ребенком и средой, которое Л.С. Выготский назвал «социальной ситуацией развития в данном возрасте». Социальная ситуация развития обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые, качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу. При этом каждому возрастному этапу соответствует не просто совокупность отдельных особенностей, новообразований, а своеобразие некоторой целостной структуры личности и наличие специфических для данного этапа тенденций развития. Иными словами, возрастная психологическая характеристика ребенка определяется не отдельными присущими ему особенностями, а различным на каждом возрастном этапе строением его личности.

Опираясь на идею Л.С. Выготского о сензитивных периодах в развитии личности, многие психологи указывают на необходимость полного выявления и развития психических характеристик каждого возрастного периода. Так, Н.С. Лейтес подчеркивает, что возникающие в годы детства повышенные возможности развития в тех или иных направлениях временны, преходящи (возрастные предпосылки могут в той или иной мере вытеснить друг друга, ослабевать, сходить на нет). Поэтому при быстром темпе развития очень важно, чтобы возрастные достоинства каждого этапа детства проявились достаточно полно и тем самым успели внести свой вклад в становление личности. Именно полноценное проживание ребенком каждого возрастного периода подготовит его к переходу на следующую возрастную ступень, позволит сформироваться необходимым для этого психологическим новообразованиям.

Л.С. Выготский рассматривал возраст как относительно замкнутый период развития, значение которого определяется его местом в общем цикле развития и в котором общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение.

Познакомимся с периодизацией детского развития, разработанной Л.С. Выготским.

Возраст	Период	Примечание
0— 2 мес. 2 мес - 1 год 1 год	Кризис новорожденное™ Младенчество Кризис 1 года	Каждый период включает в себя три фазы: предкритическую, критическую и посткритическую (кроме периода, новорожденное™, который начинается сразу с кризиса)
1 - 3 года 3 года	Раннее детство Кризис 3 лет	
3— 7 лет 7 лет	Дошкольный возраст Кризис 7 лет	
8- 12 лет 13 лет	Школьный возраст Кризис 13 лет	
14- 17 лет 17 лет	Пубертатный возраст Кризис 17 лет	

Прежде всего здесь ярко видна динамика детского развития: более короткие критические периоды сменяются более продолжительными периодами, которые называются литическими или стабильными (спокойными). В стабильные периоды происходит постепенное развитие психики и личностных качеств ребенка, постепенное накопление им знаний, умений, опыта. Под влиянием чего происходит это развитие? Прежде всего под влиянием той деятельности, которая является ведущей для определенного возрастного периода и в которую активно включается ребенок. Но Л.И. Божович отмечала, что в психическом развитии ребенка определяющим является не только характер его ведущей деятельности, но и характер той системы взаимоотношений с окружающими его людьми, в которую он вступает на разных этапах своего развития.

Мы уже говорили с вами о важности для развития ребенка сотрудничества его со взрослыми, именно это и определяет место ребенка в системе человеческих отношений. В результате активного включения в ведущую деятельность и общение у ребенка развиваются более высокие возможности в установлении взаимоотношений с окружающим миром, возникают новые потребности, которые ведут к формированию личностных новообразований.

Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

Выделим некоторые наиболее существенные личностные новообразования возрастных периодов:

младенчество - образование, субъективно выражающееся в эмоционально окрашенном самоощущении. Это - предтеча личности, сознания;

раннее детство - появление «Я» («Я сам!») - системного новообразования конца, раннего детства, зарождение самосознания;

дошкольник - важнейшее новообразование - соподчинение мотивов и не менее важное - способность воображения как основы творческого отношения к деятельности, жизни и самому себе;

младший школьный возраст - произвольность психических процессов, внутренний план действий, рефлексия собственного поведения, потребность в активной умственной деятельности; контроль и самоконтроль;

подростковый возраст - сознательная регуляция своих поступков, умение учитывать чувства, интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении;

ранняя юность, или старший школьный возраст, - психологическая готовность к личностному и профессиональному самоопределению, включающему:

а) сформированность на высоком уровне психологических структур самосознания школьников;

б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы;

в) предпосылки индивидуальности как результат развития и осознания своих интересов, потребностей, способностей.

Л.С. Выготский отмечал, что каждому возрастному этапу соответствует не просто совокупность отдельных особенностей, новообразований, возникающих к концу этапа, а своеобразие некоторой целостной структуры личности и наличие специфических для данного этапа тенденций развития. Эти тенденции могут вступать в противоречие с наличными условиями жизни ребенка. Кризисы возрастного развития являются результатом неудовлетворенности потребностей (депривации) ребенка, которые возникают у него к концу каждого возрастного периода вместе с основным личностным новообразованием.

Согласно теории критических периодов детского развития (Л.С. Выготский), каждый переходный или кри-

тический период - результат перестройки социальной ситуации развития, в основе которой, с одной стороны, лежит изменение объективного положения ребенка в системе доступных ему общественных отношений, а с другой - изменение его «внутренней позиции». Все переходные периоды имеют сходную симптоматику и содержание, протекают по общим закономерностям. В переходах от одного периода к другому выделяются своеобразные «кризисы» развития, содержание которых существенно отличается от особенностей развития в стабильные периоды.

Переходные периоды - очень ответственные этапы возрастного развития. К этому времени у ребенка должны быть сформированы все основные психологические новообразования предшествующего периода, подготавливающие его переход на более высокую возрастную ступень.

Наиболее ярко и содержательно своеобразные особенности этих периодов описаны П.П. Блонским и Л.С. Выготским. Причем П.П. Блонский акцентировал внимание именно на резкости происходящих перемен. Л.С. Выготский прежде всего подчеркивал, что переходный период - это возраст, характеризующийся отрицанием старого, когда ребенок теряет многое из приобретенного прежде. Сопутствующее развитию созидательное начало в переходные периоды дополняется ломкой лишь настолько, насколько это вызывается необходимостью развития новых свойств и черт личности. Негативное содержание развития в рассматриваемые периоды - обратная сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого переходного возраста.

Недостаточная теоретическая и экспериментальная разработанность указанных периодов проявляется в неточности терминологии, используемой в исследованиях и системах периодизации детского развития. Существуют следующие понятия: «кризис», «критический возраст», «критический период», «переломный возраст», «переходный возраст».

Несколько особняком стоит понятие *сензитивный возраст*. Этот термин очень редко употребляется в работах по возрастной психологии, хотя выявление сензитивных возможностей психического и личностного развития в каждом возрастном периоде чрезвычайно важно для более успешного решения учебно-воспитательных задач (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, А.М. Матюшкин).

Эти понятия используются практически как синонимы. Рядоположенность понятий достаточно точно отражает неоднозначность данного явления. «Кризис», по сути дела, не понятие, а, скорее, образное выражение, вызывающее негативные ассоциации, означающие распад, исчерпанность моделей поведения, возможных форм управления, резкий крутой перелом в чем-либо.

Критический возраст - наиболее нечетко употребляемое понятие. Это можно объяснить смешением двух толкований слова «критический»: находящийся в состоянии кризиса и очень трудный, опасный. Мы часто сталкиваемся с противоречием, определенным расхождением, двойственностью при анализе критического возраста различными исследователями. С одной стороны, авторы основное внимание уделяют анализу личностных новообразований, указывают на определенное психологическое своеобразие этих периодов развития, с другой - акцентируют внимание на трудновоспитуемое™ детей. Кроме того, этим понятием пользуются исследователи, согласно точке зрения которых критические периоды занимают значительный промежуток времени. Так, вплоть до настоящего времени термином «критический возраст» пользуются тогда, когда хотят сказать о подростковом периоде (примерно от 10-11 до 14-15 лет), а вскоре наступает кризис юности (16-17 лет). Таким образом, мы можем рассматривать почти все школьное детство как затянувшийся критический период, или критический возраст.

Создавшееся своеобразное положение с широко распространенными и содержательно незаполненными понятиями, возможно, объясняется тем, что кризис как особое явление психического развития изучался в основном в первой трети нашего столетия, потом его эмпирическое изучение прекратилось, и только в последнее время возникает интерес к этой проблеме. В течение довольно продолжительного периода названная проблема фактически не разрабатывалась, но описывалась во всех учебниках как изученная, что могло породить терминологический разнобой.

Мы предлагаем пользоваться термином «переходный период» психического развития, так как, с нашей точки зрения, он наиболее адекватен существу изучаемого явления: ребенок переходит с одной ступени своего развития на другую, более высокую. В переходном периоде, на стыке двух возрастов, возникают кризисы, знаменующие завер-

шение предыдущего этапа развития и начало последующего.

Практическая значимость изучения переходных периодов определяется широкоизвестным в педагогической практике фактом особой трудности работы с детьми на этих этапах. «В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности», - писал Л.С. Выготский. Понимание сущности и знание содержательной характеристики переходных периодов помогает создавать предпосылки для правильного учета возрастных психологических особенностей детей при организации учебно-воспитательного процесса на разных его этапах.

2.2. Движущие силы психического развития

Каждый возрастной период имеет свою особую ценность, свой потенциал развития, свое значение в обеспечении перехода на следующий возрастной этап. Можно ускорить и интенсифицировать прохождение тех или иных этапов развития, но нельзя миновать ни один из них без ущерба для психического склада, личности в целом. Что же является движущими силами психического развития ребенка, позволяющими ему переходить на следующую ступеньку возрастного развития?

1. Противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже опередившими этот образ жизни, приводит к возникновению новых потребностей. Появляется новый мотив деятельности, в соответствии с этим деятельность перестраивается, совершается переход к новой стадии развития психической жизни ребенка.

Например, ребенок в раннем детстве знает несколько слов, он произносит их по-своему, называя тот или иной предмет, то или иное лицо, но мать и другие близкие взрослые его понимают. Однако ребенок растет, круг общения его расширяется, ему нужно, чтобы его понимали и другие люди. Возникает противоречие между желанием ребенка что-то сказать, объяснить и неумением этого сделать. Противоречие разрешается через развитие речи ребенка.

Или другой пример: у подростка возникает потребность участвовать в жизни взрослых, а возможности это осуществить еще нет. Под влиянием сильного мотива у подростка

ка перестраиваются отношения к себе, миру, окружающим людям - взрослым и сверстникам. Он взрослеет.

Противоречие всегда разрешается формированием более высокого уровня психического развития. Удовлетворенная потребность рождает новую, неудовлетворенная потребность в возрастном изменении образа жизни и деятельности тормозит развитие, не порождает новых потребностей, не мотивирует более сложную деятельность.

2. Общее движение развития определяет соотношение внешних социальных условий и внутренних условий созревания высших психических функций. На каждом возрастном этапе обнаруживается избирательная чувствительность, восприимчивость к внешним воздействиям - сензитивность возраста. Нормальное развитие ребенка требует от взрослых понимания сензитивности того возрастного периода, в котором сейчас находится ребенок: преждевременное или запаздывающее по отношению к этому периоду обучение оказывается недостаточно эффективным.

А.В. Запорожец подчеркивал, что оптимальные педагогические условия для реализации потенциальных возможностей маленького ребенка, для его гармонического развития создаются не путем форсированного, сверхраннего обучения, направленного на сокращение детства, на преждевременное превращение младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т.д. Необходимо, наоборот, широкое развертывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общение детей друг с другом и со взрослым.

Так, дошкольный возраст сензитивен к тем видам обучения и способам познания, которые воздействуют на развитие восприятия, воображения и образного мышления. Поэтому фундамент развития закладывается в детстве и его основательность зависит от разнообразия, богатства, яркости конкретных впечатлений, которые получает ребенок от взаимодействия с людьми, природой, культурой сегодня, сейчас. Дошкольник и младший школьник живут напряженной жизнью в настоящем: каждый день приносит им множество непонятностей, загадок, над которыми надо подумать, обилие впечатлений, некоторые из которых очаровывают, другие - возмущают, третьи - заставляют переживать и даже плакать. Я. Корчак (педагог и детский врач) настойчиво подчеркивал самоценность детства как подлинного, а не предварительного этапа будущей «настоящей»

жизни, говорил: «Чем сегодня ребенка хуже, менее ценно, чем завтра?.. Ради завтра пренебрегают тем, что радует, печалит, удивляет, сердит, занимает ребенка сегодня...»

Валентин Катаев в повести «Белеет парус одинокий» очень тонко показывает желание мальчика решить сложный для себя вопрос: «Павлик проснулся до рассвета... Можно себе представить, с каким нетерпением дожидался мальчик наступления этого хотя и радостного, но вместе с тем весьма странного дня, когда ему вдруг сразу делалось четыре года! Вот только вчера еще было три, а сегодня уже четыре. Когда ж это успеваешь случиться? Вероятно, ночью. Павлик решил давно подстеречь этот таинственный миг, когда дети становятся на год старше. Он проснулся среди ночи, широко открыл глаза, но ничего особенного не заметил. Все как обычно: комод, ночник... Сколько же ему сейчас: три или четыре года? Мальчик стал внимательно рассматривать свои руки и подрыгал под одеялом ногами. Нет, руки и ноги такие же, как вечером, когда ложился спать. Но, может быть, немного выросла голова? Павлик старательно ощупал голову - щеки, нос, уши... Как будто бы те же, что вчера. Странно. Тем более странно, что утром-то ему непременно будет четыре. Это уже известно наверняка. Сколько же ему сейчас? Не может быть, чтобы до сих пор оставалось три. Но, с другой стороны, и на четыре что-то не похоже...»

3. Движущей силой развития является сотрудничество ребенка со взрослым, создающим ему зону ближайшего развития. Взрослый является как бы промежуточным звеном, посредником между ребенком и обществом. Взрослый: а) сначала удовлетворяет физиологические потребности ребенка, б) затем выступает образцом эмоциональных отношений, в) образцом действия с общественными предметами, г) носителем знаний, культуры, социальных норм, д) образцом профессионального мастерства и т.д. Деятельность ребенка в сотрудничестве со взрослым как бы разрастается, это вызывает образование нового мотива, порождающего новую деятельность, которая снова «разрастается» и т.д.

4. Суть движущих сил психического развития и становления личности четко представлена в возрастной периодизации, разработанной Д.Б. Элькониным¹. В основе пе-

¹ *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. - М., 1989.

риодизации - закономерная смена двух типов ведущих деятельностей.

Первый тип - это деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоении задач, мотивов и норм отношений между людьми. Это деятельность в системе «ребенок - общественный взрослый».

Второй тип - это деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны. Это деятельность в системе «ребенок - общественный предмет».

Эти типы деятельностей сменяют друг друга.

Рассмотрим периодизацию психического развития Д.Б. Эльконина.

Эпоха	Возрастной период	Тип ведущей деятельности
Раннее детство	0 - 1	Непосредственно-эмоциональное общение
Детство	1 - 3	Предметно-манипулятивная деятельность
	3 - 7	Общение (ролевая игра)
Отрочество (подростничество)	7-10	Учебная деятельность
	10-14	Общение интимно-личностное
	14 - 17	Учебно-профессиональная деятельность

В таблице представлены три эпохи: раннее детство, детство, подростничество. Каждая эпоха состоит из двух периодов, в основе которых лежит тот или иной тип ведущей деятельности. Эти периоды закономерно связаны между собой и взаимно подготавливают друг друга. Каждая эпоха открывается периодом, в котором развивается мотивационно-потребностная сфера, идет преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности, происходит постепенное освоение ребенком этой сферы - общение младенца, ролевая игра, интимно-личностное общение подростков. Именно здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

Овладение предметным действием с ложкой и овладение математикой, грамматикой - выступают как элементы человеческой культуры. Происходит все более глубокая ориентировка ребенка в предметном мире и формирование его интеллектуальных сил.

Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционно-техническими возможностями ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они формировались. Это имеет прямое отношение к пониманию вопроса о сензитивности отдельных периодов детского развития.

Признаком перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности.

5. Движущей силой развития и показателем его нормального протекания является психическое и психологическое здоровье ребенка.

В основе психического здоровья - развитие высших психических функций. Почему? В каждом возрастном периоде возникают определенные потребности в познании мира, деятельности, общении. Нарушения в развитии психических способностей ребенка мешают удовлетворению этих потребностей, так как тормозят поступательное взаимодействие ребенка с окружающим миром людей, культуры, природы и этим провоцируют депривационную ситуацию.

Психологическое здоровье связано с тем, что человек находит достойное, с его точки зрения, удовлетворяющее его место в познаваемом, переживаемом им мире. Он определяется в ценностях, смыслах жизни, отношения с которой становятся гармоничными, но не статичными: новые проблемы вызывают интерес, новые переживания, их решение - накопление нового опыта и дальнейшее развитие личности, которое ведет к более глубокому постижению смысла жизни¹.

2.3. Единство возрастных и индивидуальных особенностей развития

Психическое развитие и становление личности в онтогенезе предполагают, что возрастные особенности существуют лишь в единстве с особенностями индивидуальными

¹См.: Дубровина И.В. Психологическое здоровье школьников. Практическая психология образования. - М., 1998. - С. 33-43.

ми. Под индивидуальными особенностями личности в психологии понимают такие особенности, которые отличают данную личность от всех других. На их формирование оказывают существенное влияние природные свойства человека, социальная среда, общий уровень развития, направленность личности, характер, взаимоотношения различных свойств и качеств. Индивидуальные особенности, свойственные именно данному человеку, составляющие своеобразие его психики и личности, делающие его неповторимым, уникальным.

Психологи (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Н.С. Лейтес, Д.Б. Эльконин и др.) отмечают, что в годы дошкольного и школьного детства, с их неуклонным подъемом по «возрастной лестнице» первостепенное значение имеет проблема взаимосвязи возрастных и индивидуальных особенностей, что возрастные особенности личности существуют обязательно в форме индивидуальных вариантов развития¹.

С.Л. Рубинштейн акцентировал внимание ученых на том, что нельзя изучение индивидуальных особенностей отрывать от изучения особенностей возрастных, ибо при отрыве от этой «почвы» особенности, способности отдельных людей неизбежно мистифицируются и путь их для исследования и познания обрывается. Он писал, что возраст сам по себе не определяет какого-то стандартного психического развития... Возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных и в единстве с ними.

С другой стороны, мы можем говорить о том, что формирование индивидуальности личности, т.е. того неповторимого сочетания психологических особенностей личности, которое отличает одного человека от всех других, происходит в процессе возрастного развития и во многом зависит от меры включения ребенка в ведущую для данного возраста деятельность, от развития его способностей к ее выполнению, от характера общения со взрослыми и сверстниками при выполнении этой деятельности.

Обратим внимание еще на один важный момент возрастного и индивидуального развития ребенка, а именно на то, что существуют половые различия, которые дети весьма рано осознают, а затем довольно остро пережива-

¹ См.: Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. - М., 1967; Формирование личности старшеклассника. - М., 1989.

ют. Обобщенные понятия, такие, как «дошкольники», «младшие школьники», «подростки», на самом деле включают в себя конкретных мальчиков и девочек, весьма не похожих друг на друга.

Дети очень равнодушны к своей внешности, которая уже в дошкольном возрасте фокусирует их напряженные эмоциональные переживания и эмоционально окрашенные рассуждения. Л.Н.Толстой так вспоминал о себе, шестилетнем мальчике* «Я имел самые странные понятия о красоте... но очень хорошо знал, что я нехорош собою, и в этом нисколько не ошибался; поэтому каждый намек на мою наружность больно оскорблял меня... на меня часто находили минуты отчаяния: я воображал, что нет счастья на земле для человека с таким широким носом, толстыми губами и маленькими серыми глазами, как я; я просил бога сделать чудо - превратить меня в красавца, и все, что имел в настоящем, все, что мог бы иметь в будущем, я все отдал бы за красивое лицо»¹.

Очень важно помочь ребенку увидеть и осознать достоинства своей внешности, помочь ему полюбить свой внешний облик, чтобы относиться к нему спокойно, не стесняться его, обратить его внимание на то, что все мальчики и девочки, прекрасны надо только уметь увидеть это.

Дети подросткового возраста требуют к себе еще большего внимания.

Сложности психического и личностного развития, особенно в подростковом и раннем юношеском возрасте, во многом обусловлены половым созреванием. У мальчиков и девочек в этот период формируется не просто чувство взрослости, а достаточно дифференцированная взрослость определенного пола «внутренняя позиция мужчины» или «внутренняя позиция женщины».

Быстрый физический рост и половое созревание производят заметные изменения во внешнем и внутреннем мире подростков, порождают острый интерес как к самим себе, так и к представителям другого пола; у них возникают новые ощущения, чувства, переживания, формируется потребность понять себя с этой точки зрения, появляются идеалы «взрослого мужчины», «взрослой женщины», чаще всего не знаемые и не контролируемые взрослыми родителями, учителями, воспитателями, ко-

¹ Толстой Л.Н. Детство//Собр. соч.: В 14 т. - М., 1958.-Т. 1.-С. 54.

торые на эту сторону развития самосознания подростка обращают явно недостаточное внимание.

Программы и методы учебно-воспитательной работы в школе не предусматривают создания особой системы представлений ребенка, подростка о себе как человеке определенного пола, включающих специфические для мальчиков и для девочек потребности, мотивы, ценностные ориентации, отношения к представителям другого пола и соответствующие этим образованиям формы поведения. Задача развития личности ребенка в соответствии с его полом включает формирование, с одной стороны, психического пола, с другой системы отношений с лицами противоположного пола.

2.4. Понимание индивидуальности ребенка как ценности

Любой ребенок самоценен уже потому, что он появился на свет, что ему дарована жизнь. Каждый ребенок интересен сам по себе: послушный и непослушный, успевающий и неуспевающий, красивый и не очень и др. Между прочим и каждый взрослый тоже самоценен и интересен сам по себе, вне профессии, должности, социального положения. Коллектив или группа детей, коллектив или группа взрослых не могут являться самоцелью в деятельности как психологов, так и педагогов. Но коллектив или группа сверстников, соратников могут стать условием развития личности каждого, входящего в него. Современное понимание сути межличностного объединения предполагает примат в них личности.

Отсюда основной принцип в работе учителя, практического психолога - подход к каждому ребенку как к единственному и неповторимому, как к зарождающейся индивидуальности.

В основе этого принципа лежат важнейшие психологические закономерности: постепенность, неравномерность, асинхронность психического развития, индивидуальные варианты прохождения возрастных этапов онтогенеза. Поэтому нельзя заикливаться на сегодняшней неудаче, слабости ребенка.

Ребенку необходимо дать шанс, возможность осуществления самого себя, дать почувствовать, что у него все хорошо и в него верят. Прекрасно эту мысль высказал М.М. Пришвин: «Тот человек, кого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше себя».

И если до недавнего времени основное внимание при обучении и воспитании уделялось наиболее слабым местам, «зонам отставания», имеющимся у ребенка, то теперь признается иное: опора на субъективно успешную (интересную, привлекательную, любопытную) для ребенка область знания или деятельности оказывает прогрессивное влияние на становление его личности, позволяет развиваться его интересам, уверенности в своих силах, способностям.

Почему мы нередко не даем такого шанса ребенку? Да мы его чаще всего не знаем. Знаем уровень развития той или иной психической функции или всех функций, того или иного психического свойства, качества... Но как все эти знания свести воедино, соотнести с возрастом ребенка и с его индивидуальными особенностями и индивидуальным темпом развития? Это сложно, требует больших интеллектуальных затрат и профессионального мастерства.

Мы должны помнить предупреждение Л.С. Выготского о том, что целостное изучение личности ребенка в ее взаимодействии с окружающей средой должно лечь в основу всех исследований.

Что такое «целостное изучение личности»? Обратим внимание на труды еще одного замечательного отечественного психолога - С.Л. Рубинштейна. Он писал, чтобы понять сущность личности, надо попытаться ответить на три вопроса:

- что **хочет** человек? Ответ на этот вопрос раскроет направленность личности - ее потребности, мотивы, цели, интересы, идеалы, убеждения, мировоззрение, установки и т.д.;

- что **может** человек? Это вопрос о способностях: общих и специальных, об уровне этих способностей: таланте, гениальности и др.;

- что он **есть**? Вопрос о характере человека: можно много желать, на многое быть способным, но не достичь успеха в жизни и деятельности из-за особенностей характера, который определяет нравственное и волевое отношение к себе, к людям, к миру.

И на наш взгляд, правомерен четвертый вопрос:

- что **чувствует** человек? Эмоции, чувства, переживания лежат в основе внутреннего мира человека и делают этот мир богатым или скудным.

Ребенок сначала чувствует отношение к себе людей и свое отношение к людям, предметам, миру, чувствует у

себя способности к той или иной деятельности, а затем уже осознает все это.

Только ответив на эти вопросы, проанализировав все взаимосвязи и взаимовлияния обозначенных психологических явлений в контексте возраста и пола ребенка и с учетом индивидуального варианта его возрастных изменений, можно подойти к пониманию сути его проблем в психическом развитии и становлении личности.

Проблема индивидуальных различий очень сложна. Трудно назвать хоть одно какое-то свойство, черту, качество человека, которые не входили бы в круг этой проблемы. Известно, что дети в одном и том же классе очень отличаются друг от друга. И тем не менее центральным моментом в индивидуальных особенностях человека являются его способности. Психическое развитие ребенка без развития его способностей невозможно.

Именно способности определяют личностное становление ребенка, именно они обуславливают степень яркости его индивидуальности. Существует огромное многообразие видов деятельности, каждый из которых требует определенных способностей для своей реализации на достаточно высоком уровне. Развитие способностей имеет свои особенности на каждом возрастном этапе и тесно связано с развитием интересов ребенка, самооценкой его успехов или неудач в той или иной деятельности.

А.Н. Леонтьев считал, что способности человека к общественно-исторически сложившимся формам деятельности, т.е. специфические человеческие способности, представляют собой подлинные **новообразования**, формирующиеся в индивидуальном развитии.

Личность не может быть понята и не может рассматриваться вне способностей. Весьма условно можно представить такую схему развития личности: чувство -> направленность -> характер -> способности.

Уровень развития и специфика способностей являются как бы результатом положительного переживания себя в той или иной деятельности, желания и умений заниматься этой деятельностью, уверенность в своих силах, а следовательно, и мобилизация этих сил.

Например, о благоприятном завершении этапа младшего школьного возраста можно говорить тогда, когда при окончании начальной школы ребенок:

- хочет учиться,
- может (умеет) учиться,

- верит в свои силы,
- ему хорошо, интересно, комфортно в школе (во всяком случае, он идет туда не со страхом и не с отвращением).

Известно, что в подростковом возрасте внутри ведущей для подростков деятельности - общении со сверстниками формируются такие личностные новообразования, которые и делают человека человеком, а именно: умение понимать чувства, настроения других людей и строить свое поведение в соответствии с этим.

О благополучном для становления личности завершении этапа отрочества можно судить по таким «расшифрованным суждениям» подростка:

- Мне интересны люди, я **хочу** с ними общаться;
- **Я умею** общаться, я нахожу общий язык с людьми;
- **Я верю**, что интересен людям, что им приятно со мной общаться;
- **Мне хорошо** в кругу сверстников.

Мы видим, что успех в любой деятельности основан на нехитрых понятиях: «мне нравится», «я хочу», «умею», «верю в себя». Но всякая психологическая реальность, которая скрывается за этими глаголами, не дана ребенку изначально.

Становление способностей требует со стороны взрослых терпения, внимания и бережного отношения к малейшим успехам ребенка.

Взрослым предстоит раскрыть интересность, привлекательность той или иной деятельности, пробудить у ребенка желание ею заниматься. Как пробудить школьника к преодолению трудностей учебного материала, а следовательно развитию познавательных способностей? Один из способов, бросить ему **вызов** испытать свои силы, заставить его выложиться полностью, открыть для него **радость** успешного совершения трудной работы. Хороший учитель знает силу этого соблазна. Ученик должен **испытать чувство** полного поглощения работой, в то время как в школе с ним это редко происходит.

Но нужно не только пробудить интерес к деятельности, например познавательной, но и **научить** этой деятельностью заниматься, создать ситуацию заслуженного и всеми понимаемого успеха, позволяющую ребенку поверить в свои силы, свои способности.

Американский психолог У. Глассер справедливо отмечает, что слишком много учащихся в школах страдает от неудач. Независимо от количества прошлых неудач, про-

исхождения, культуры, уровня материального благосостояния, человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном.

К успеху ведет собственная активность ребенка, основанная на заинтересованности, любознательности, жажде поиска и открытий. Пробудить такую активность в школе - не просто. Но без нее ни о каком развитии способностей говорить не приходится. К успеху, к развитию способностей нельзя привести ребенка через насилие, упреки, указы, приказы.

Известно, что зону ближайшего развития ребенку задает взрослый, и это касается не только развития отдельных функций и психических качеств, но личности в целом. Л.С. Выготский подчеркивал, что сотрудничество взрослого с ребенком - один из центральных факторов детского культурного развития.

Сотрудничество в учебной деятельности создает зону ближайшего развития познавательных способностей ребенка.

Общение взрослого с ребенком - это тоже сотрудничество, но оно прежде всего ответственно за создание зоны ближайшего развития личностных характеристик ребенка.

Зона ближайшего развития способностей и личности для каждого ребенка индивидуальна. Это осложняет деятельность педагогов, которые работают по стандартным программам, каждая из которых, даже самая инновационная, ориентируется на некую общую зону ближайшего развития ребенка определенного возраста. И не всякий ребенок в нее попадает: одни еще не готовы туда войти, другим там уже скучно, нечего делать. Следовательно, всякий раз на каждом уровне ребенок попадает в результате сотрудничества с учителем в свою зону ближайшего развития. В зависимости от этого - и результаты обучения, и самочувствие ребенка, и его различные межличностные отношения - с одноклассниками, учителями, родителями. Интересно, что в случаях неважных учебных результатов в школе всегда «виноватым» бывает ребенок. А его «вина» нередко прощается лишь в том, что взрослые не определили пространство его сегодняшних возможностей, не учли его самочувствия в учебной деятельности. И в таком контексте неуспешности формируется самооценка ребенка - одно из центральных личностных образований.

Известно, что есть два механизма оценивания: а) собственные ощущения, б) оценки окружающих. По утверждению К. Роджерса, собственные оценки неосознанны, но истинны. Оценки окружающих осознаны, но противоречивы и часто ложны. И у ребенка - неискушенного и неопытного - могут возникнуть конфликты между внутренними и внешними оценками. Эти конфликты могут вызвать формирование неосознаваемых защитных реакций в виде искажения реальности: либо искажение оценок других людей, либо искажение собственной самооценки. Все это осложняет становление личности ребенка и требует активного внимания педагога и психолога. При определенных условиях все здоровые дети обладают способностью к развитию. И воспитатель, учитель не вправе объяснять неудачи своих воспитанников и учеников их плохим умственным развитием, так как оно само в значительной степени определяется обучением, зависит от особенностей его содержания и организации. Образование имеет смысл только тогда, когда развивает способности каждого ребенка в различных областях знаний и деятельности.

Достичь весьма высоких вершин личностной и профессиональной зрелости, очевидно, может каждый психически здоровый человек. Но не у всех это получается. Почему? Причин этому много, но главное, чтобы человек прожил свое детство и юность полноценно с точки зрения психического развития. Это значит, что со дня рождения следует организовать жизнь ребенка таким образом, чтобы у него были условия для полноценной реализации возможностей развития на каждом возрастном этапе. Это предполагает пробуждение интереса к познанию окружающего мира и собственную активность ребенка, включение его в ведущую для данного возраста совместную со взрослым деятельность, формирование психологических новообразований, для которых данный возраст является сензитивным и которые станут основой, плацдармом его дальнейшего позитивного индивидуального развития.

В следующем разделе будет представлен подробно интереснейший период возрастного развития - период школьного детства или младшего школьного возраста.

Вопросы и задания

1. В чем смысл периодизации психического развития?
2. Назовите основные возрастные периоды жизненного пути человека.

3. Почему существует много самых разных периодизаций психического развития?

4. Раскройте содержание понятия «психологическое новообразование».

5. Что такое ведущая деятельность? Каково ее значение в психическом развитии ребенка?

6. Как вы думаете, о девочке какого возраста идет речь в воспоминании Корнея Чуковского: «Мура, играя, разложила на полу свои книги, книги тотчас же сделались речкой, где она ловила рыбу и стирала белье. И, нечаянно наступив на одну книгу, она так естественно всхлипнула: „Ой, я замочила себе ногу“, что и я на секунду поверил, будто эти книги - вода, и чуть не бросился к ней с полотенцем».

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

I. Учебники, справочники, словари, хрестоматии

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. — СПб., 1999.

Введение в психодиагностику: Учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. — М., 1997.

Гамезо Н.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. — М., 1999.

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. — М., 1997.

Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. - М., 1998.

Гриншпун И.Б. Введение в психологию. - М., 1994.

Ждан А.Н. История психологии. - М., 1990.

История зарубежной психологии: Тексты. - М., 1986.

Климов Е.А. Психология. — М.,

Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М., 1998.

Марцинковская Т.Д. История детской психологии. — М., 1998.

Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. — М., 1998.

Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - М., 1988.

Психология личности: Тексты. — М., 1982.

Психология эмоций: Тексты. - М., 1984.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб., 1998.

Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В.Н. Дружинина. - М., 1999.

Хрестоматия по вниманию. - М., 1976.

Хрестоматия по истории психологии. - М., 1980.

Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981.

Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. — М., 1979.

Шульц Д., Шульц С. История современной психологии. — СПб., 1998.

II. Монографии и научно-популярные издания

Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — М., 1977.

- Берн Э.* Введение в психотерапию и психоанализ для непосвященных. - СПб., 1991.
- Берне Р.* Развитие «Я-концепции» и воспитание. - М., 1986.
- Бернштейн И.А.* Психология движений и активность. — М., 1990.
- Бодалев А.А.* Психология общения. — М., 1996.
- Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. - М., Воронеж, 1996.
- Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение. - М.; Воронеж, 1996.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982-1984.-Т. 3.
- Выготский Л. С.* Вопросы возрастной психологии // Собр. соч.: В 6 т. - М., 1982-1984.-Т. 4.
- Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука. - М.; Воронеж, 1998.
- Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
- Джеймс У.* Беседы с учителями о психологии. — М., 1998.
- Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления. - М., 1997.
- Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. - М., 1998.
- Изард К.* Эмоции человека. - М., 1980.
- Леонтьев А.Н.* Собр. соч.: В 2 т. - М., 1979.
- Леонтьев А.А.* Психология общения. - М., 1997.
- Лоренц К.* Кольцо царя Соломона. - М., 1970.
- Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. — М., 1997.
- Лурия А.Р.* Маленькая книжка о большой памяти. — М., 1968.
- Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. - М., 1999.
- Мясищев В.Н.* Психология отношений. — М.; Воронеж, 1995.
- Петровский А.В.* Психология о каждом и каждому о психологии. - М., 1996.
- Петровский В.А.* Личность в психологии. — Р-н/Дону, 1996.
- Пиаже Ж.* Суждения и рассуждения ребенка. — М., 1997.
- Роджерс К.* Взгляд на психотерапию: Становление человека. - М., 1994.
- Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти // Избр. психол. труды: В 2 т. - М., 1987. - Т.2.
- Теплое Б.М.* Избранные труды: В 2 т. — М., 1985.
- Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания // Соч.: В 6 т. — М., 1990.
- Фейдимен Дж., Фрейгер Р.* Личность и личностный рост. — М., 1996.
- Якобсон П.М.* Психология чувств и мотивации. — М.; Воронеж, 1998.

Часть вторая

ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Тема 1

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Физическое, психическое и психофизиологическое развитие ребенка.

Своеобразие младшего школьного возраста как этапа развития.

Ценность младшего школьного возраста.

././ Физическое, психическое и психофизиологическое развитие ребенка

Начало младшего школьного возраста определяется **моментом поступления ребенка в школу**. В последние годы в связи с переходом к обучению с 6 лет и введением четырехлетней начальной школы нижняя граница данного возрастного этапа переместилась, и многие дети становятся школьниками, начиная не с 7 лет, как прежде, а с 6 лет. Соответственно границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет.

В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Прежде всего совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Однако наиболее важные, специфически человеческие отделы головного мозга, отвечающие за программирование, регуляцию и контроль сложных форм психической

деятельности, у детей этого возраста еще не завершили своего формирования (развитие лобных отделов мозга заканчивается лишь к 12 годам), вследствие чего регулирующее и тормозящее влияние коры на подкорковые структуры оказывается недостаточным. Несовершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны.

Начало школьного обучения практически совпадает с периодом **второго физиологического криза**, приходящегося на возраст 7 лет (в организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой). Это означает, что кардинальное изменение в системе социальных отношений и деятельности ребенка совпадает с периодом перестройки всех систем и функций организма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов.

Однако, несмотря на отмечаемые в это время определенные осложнения, сопровождающие физиологическую перестройку (повышенная утомляемость, нервно-психическая ранимость ребенка), физиологический криз не столько отягощает, сколько, напротив, способствует более успешной адаптации ребенка к новым условиям. Это объясняется тем, что происходящие физиологические изменения отвечают повышенным требованиям новой ситуации. Более того, для детей, отстающих в общем развитии по причинам педагогической запущенности, этот криз является последним сроком, когда еще можно догнать сверстников¹.

В младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и различия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки по-прежнему опережают мальчиков. Указывая на это, некоторые ученые приходят к выводу, что фактически в младших классах «за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в календарном возрасте»².

¹ См.: *Петрунек В.П., Таран Л.Н.* Младший школьник. - М., 1981.

² *Хришкова А.Г., Колесов Д.В.* Мальчик - подросток - юноша. - М., 1982.-С.35.

Переход к систематическому обучению предъявляет высокие требования к умственной работоспособности детей, которая у младших школьников еще неустойчива, сопротивляемость утомлению низкая. И хотя на протяжении возраста эти параметры повышаются, в целом продуктивность и качество работы младших школьников примерно наполовину ниже, чем соответствующие показатели старшеклассников.

На протяжении младшего школьного возраста происходят существенные изменения и в психическом развитии ребенка: качественно преобразуется познавательная сфера, формируется личность, складывается сложная система отношений со сверстниками и взрослыми. Все эти аспекты психического развития младших школьников будут подробно рассмотрены далее.

1.2. Своеобразие младшего школьного возраста как этапа развития

В отечественной психологии специфика каждого возраста, каждого возрастного этапа раскрывается через анализ ведущей деятельности, особенности социальной ситуации развития, характеристику основных возрастных новообразований.

Младший школьный возраст связан с **переходом ребенка к систематическому школьному обучению**. Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. *В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.*

Переход к систематическому обучению создает условия для развития новых познавательных потребностей детей,

активного интереса к окружающей действительности, к овладению новыми знаниями и умениями.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять восприятием, вниманием, памятью.

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка, становится доминирующей функцией. В ходе систематического обучения, направленного на усвоение научных знаний, происходит развитие словесно-логического, понятийного мышления, что ведет к перестройке и всех других познавательных процессов: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие думающим»¹. Усвоение в ходе учебной деятельности основ теоретического сознания и мышления ведет к возникновению и развитию таких новых качественных образований, как рефлексия, анализ, внутренний план действий.

В этот период качественно изменяется способность к *произвольной регуляции поведения*. Происходящая в этом возрасте «утрата детской непосредственности» (Л.С. Выготский) характеризует новый уровень развития мотивационно-потребностной сферы, что позволяет ребенку действовать не непосредственно, а руководствоваться сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения.

На протяжении младшего школьного возраста начинают складываться *новый тип отношений с окружающими людьми*. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается, все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Таким образом, центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются:

- качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;
- рефлексия, анализ, внутренний план действий;
- развитие нового познавательного отношения к действительности;
- ориентация на группу сверстников.

¹ Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М., 1989. — С. 56.

1.3. Ценность младшего школьного возраста

Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях развития ребенка на данном возрастном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире.

Младший школьный возраст является сензитивным для:

- формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, умения учиться;
- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- усвоения социальных норм, нравственного развития;
- развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития: преобразуются интеллект, личность, социальные отношения. Ведущая роль учебной деятельности в этом процессе не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искусством и пр.), в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка.

Младший школьный возраст - это период позитивных изменений и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в себе, своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками сензитивного периода) будет значительно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат.

Правда, забегая вперед, можно сказать, что большинство этих позитивных достижений (в первую очередь тех, кото-

рые с особенной заботой культивируются взрослыми в детях этого возраста: организованность, самоконтроль, заинтересованное отношение к учению и пр.) внешне могут быть утеряны ребенком на пике глобальной перестройки подросткового возраста. Но без них сама эта перестройка носила бы качественно иной характер, поскольку не имела бы необходимых оснований. Чем больше позитивных приобретений будет у младшего школьника, тем легче он справится с предстоящими сложностями подросткового возраста.

Вопросы и задания

1. В чем заключается специфика психического развития в младшем школьном возрасте?

2. Каковы потенциальные возможности развития в этот период?

3. Сравните отечественный и зарубежные подходы к пониманию сущности младшего школьного возраста. В чем вы видите сходства и различия между ними?

Тема 2 ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ

Кризис 7 лет.

Психологическая готовность к школьному обучению.

2.1. Кризис 7 лет

Переходный период от дошкольного в младшему школьному возрасту знаменуется наступлением возрастного **кризиса 7 лет**. По словам Л.С. Выготского, этим кризисом открывается школьный возраст. В период кризиса 7 лет происходит существенное изменение всего психологического облика ребенка, коренная перестройка его отношений с социальным окружением.

Внешними проявлениями кризиса являются заметные изменения в поведении ребенка: он начинает манерничать, кривляться, бросается в глаза демонстративность. Все это производит впечатление странного, немотивированного поведения. Ребенок становится трудновоспитуемым, перестает следовать хорошо знакомым, привычным нормам поведения (особенно когда дело касается выполнения повседневных бытовых требований).

За этими внешне негативными проявлениями скрываются глубокие изменения в психической жизни ребенка, которые и составляют основной психологический смысл кризиса 7 лет.

Согласно Л.С. Выготскому, основой этих изменений является *утрата детской непосредственности*. Ребенок, вступивший в полосу кризиса, теряет детскую наивность; во всех своих проявлениях в поведении, в отношениях с окружающими он становится не таким понятным, как раньше. Теперь по поведению ребенка взрослые не могут однозначно судить о том, что он думает, чувствует, переживает, чего действительно хочет. У ребенка появляется своя внутренняя жизнь, недоступная окружающим.

Потеря непосредственности связана с тем, что между желанием что-то сделать и действием «вклинивается» интеллектуальный момент: ребенок начинает размышлять, прежде чем действовать, пытается оценить свой поступок с точки зрения его результата, возможных отдаленных последствий и пр. Тем самым поведение ребенка перестает быть импульсивным и становится *опосредствованным и произвольным*. И хотя в младшем школьном возрасте ребенок в значительной степени сохраняет открытость, эмоциональность, стремление сделать то, что очень хочется, у него уже появляется способность управлять своим поведением.

Черты опосредствованности, произвольности приобретает и вся психическая жизнь ребенка. Если раньше, в дошкольном детстве, он мог вести себя более или менее произвольно только в игре или с опорой на помощь взрослого, то в 6-7 лет эта способность становится внутренним достоянием самого ребенка и распространяется на различные сферы жизнедеятельности.

Наряду с этим происходят и существенные изменения в эмоционально-мотивационной сфере. Впервые возникает *обобщение переживаний*. Череда успехов или неудач, каждый раз переживаемых ребенком в каких-либо ситуациях (учеба, продуктивные виды деятельности, общение), приводят к формированию устойчивых аффективных комплексов чувства неполноценности, ущемленного самолюбия или, напротив, чувства собственной значимости, уместности, компетентности.

Хорошей иллюстрацией может служить приводимая Л.С. Выготским история мальчика, страдавшего хромотой. Несмотря на свой недуг, заметно мешавший ему в подвижных играх, этот мальчик очень любил играть с ребята-

ми в футбол. Такие игры заканчивались для него, как правило, неутешительно, так как сверстники сердились на него за неловкость, дразнили, исключали из игры. Неудачи и насмешки, конечно же, огорчали ребенка, но, несмотря на хронический неуспех, у него не возникало чувства собственной неполноценности и всякий раз при первой же возможности он стремился снова и снова принять участие в игре. Так продолжалось довольно долго. И вдруг наступил момент, когда мальчик стал наотрез отказываться от игры в футбол. Никакие уговоры не помогали, он заявлял, что лучше посидит дома, а играть с ребятами ему совсем неинтересно.

Что же произошло? Неужели мальчику действительно расхотелось играть? Конечно, нет. Просто к повзрослевшему ребенку пришло осознание своего неуспеха, возникло обобщенное переживание собственной несостоятельности в спортивных занятиях, и это оказалось сильнее непосредственного желания играть.

Возникающие аффективные образования, конечно, могут в дальнейшем изменяться по мере накопления ребенком более широкого и разнообразного опыта. Однако наиболее устойчивые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками со стороны окружающих, будут влиять на формирование самооценки ребенка, уровень его притязаний. Именно на них он начинает теперь ориентироваться в своих действиях и поступках.

Период кризиса 7 лет связан с коренным изменением социальной ситуации развития ребенка. У него впервые возникает *осознание своего места в системе человеческих отношений*. По словам Л.И. Божович, кризис 7 лет является периодом рождения *социального «Я»*.

Весь ход психического развития ребенка приводит к тому, что на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста у детей появляется отчетливое стремление занять новое, более взрослое положение в жизни - стремление к новому положению в системе общественных отношений, и выполнять новую, важную не только для них, но и для окружающих деятельность - потребность к осуществлению общественно значимой деятельности.

Этот новый уровень развития самосознания связан с появлением *внутренней позиции*. Это центральное личностное образование, которое теперь начинает определять всю систему отношений ребенка: к себе, к другим людям, к миру в целом.

В условиях всеобщего школьного обучения все это реализуется в стремлении к *социальной позиции школьника* и к выполнению деятельности, обеспечивающей реализацию этой позиции, - учению.

Кризис 7 лет, как и любой возрастной кризис, не имеет четко выраженных границ и не связан с формальным достижением ребенком соответствующего паспортного возраста. Психологические исследования показывают, что у современных детей верхняя граница кризиса смещается к 6 годам, поэтому правомерно вести речь о кризисе 6-7 лет¹. При этом у детей, являющихся сверстниками, период кризиса может не совпадать во времени. Это может быть связано с особенностями общего психического и психофизического развития ребенка, характером его социального окружения, особенностями воспитания и т.д. Поэтому дети-одногодки могут находиться в психологически разных возрастных группах: дети, не прошедшие кризис 6-7 лет, по сути еще являются дошкольниками; дети, преодолевшие кризис со всеми его потерями и приобретениями, готовы вступить в новый возрастной этап. Это во многом и составляет суть проблемы психологической готовности детей к школе.

Переход к обучению с 6 лет существенно повысил актуальность данной проблемы как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку 6-летние дети отличаются высокой неравномерностью психического и психофизического развития. Относительное выравнивание происходит примерно к 7 годам².

2.2. Психологическая готовность к школьному обучению

Проблема готовности к школе включает педагогический и психологический аспекты. В этой связи выделяют педагогическую и психологическую готовность к школе.

Педагогическая готовность к школе определяется уровнем владения специальными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для обучения в школе. Это навыки прямого и обратного счета, выполнение элементарных математических операций, узнавание печатных букв или чтение, копирование букв, пересказ содержания текстов, чтение стихов и т.д.

¹ См.: Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. — М., 1988.

² См.: Психолого-педагогические проблемы. Обучение и воспитание детей шестилетнего возраста // Вопросы психологии. - М., 1984, - № 4-5.

Безусловно, владение всеми этими навыками и умениями может облегчить ребенку первый этап школьного обучения, усвоения школьной программы. Однако высокий уровень педагогической готовности сам по себе еще не может обеспечить достаточно успешного включения ребенка в школьную жизнь. Нередко случается, что дети, продемонстрировавшие при приеме в школу хороший уровень педагогической готовности, далеко не сразу могут включиться в учебный процесс, еще не чувствуют себя настоящими школьниками: они не готовы выполнять простейшие дисциплинарные требования учителя, не умеют работать по заданному образцу, выбиваются из общего темпа работы в классе, не умеют налаживать отношения с одноклассниками и пр. В то же время дети, показавшие не столь высокую предварительную обученность, но обладающие необходимым уровнем психологической зрелости, без труда справляются с требованиями школы и успешно овладевают учебной программой.

Проблема психологической готовности к школьному обучению широко разрабатывается в трудах отечественных и зарубежных психологов (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, Н.И. Гуткина, Е.Е.Кравцова, Н.Г. Салмина, Й. Йирасек, Г. Витцлак и др.).

Психологическая готовность к школе - это сложное образование, представляющее собой целостную систему взаимосвязанных качеств: особенностей мотивации, сформированное™ механизмов произвольной регуляции действий, достаточного уровня познавательного, интеллектуального и речевого развития, определенного типа отношений со взрослыми и сверстниками и др. Развитие всех этих качеств в их единстве до определенного уровня, способного обеспечить освоение школьной программы, и составляет содержание психологической готовности к школе.

В качестве основных компонентов психологической готовности к школьному обучению выделяются: личностная готовность, развитие произвольной сферы (волевая готовность) и интеллектуальная готовность.

Личностная готовность к школьному обучению. Успешность школьного обучения во многом определяется тем, насколько ребенок хочет учиться, стать учеником, ходить в школу. Как уже отмечалось, эта новая система потребностей, связанная со стремлением ребенка стать школьником, выполнять новую, общественно значимую деятельность, образует *внутреннюю позицию школь-*

ника¹, которая является важнейшей составляющей личностной готовности к школе.

Первоначально эта позиция далеко не всегда связана с полноценным желанием ребенка учиться, получать знания. Многих детей привлекают в первую очередь внешние атрибуты школьной жизни: новая обстановка, яркие портфели, тетради, ручки и пр., желание получать отметки. И лишь позднее может появиться желание учиться, узнавать в школе что-то новое.

Выделить не формальные, а содержательные аспекты школьной жизни ребенку помогает учитель. Однако для того, чтобы учитель мог выполнить эту функцию, ребенок должен быть готов вступить с учителем в отношения нового типа. Эта форма отношений ребенка со взрослым получила название *внеситуативно-личностного общения*². Ребенок, владеющий этой формой общения, воспринимает взрослого как непререкаемый авторитет, образец для подражания. Его требования выполняются точно и беспрекословно, на его замечания не обижаются, напротив, к критическим словам взрослого относятся с повышенным вниманием, на указанные ошибки реагируют поделовому, стараются как можно быстрее их исправить, внося в работу необходимые изменения.

При таком отношении к учителю дети способны вести себя на уроке в соответствии со школьными требованиями: не отвлекаться, не затевать с учителем разговоры на посторонние темы, не выплескивать свои эмоциональные переживания и т.д.

Не менее важной стороной личностной готовности является способность ребенка устанавливать *отношения сотрудничества с другими детьми*. Умение успешно взаимодействовать со сверстниками, выполнять совместные учебные действия имеет большое значение для освоения полноценной учебной деятельности, которая по сути своей является коллективной.

Личностная готовность предполагает также определенное *отношение к себе*. Для овладения учебной деятельностью важно, чтобы ребенок умел адекватно относиться к результату своей работы, оценивать свое поведение. Если самооценка ребенка завышенная и недифференцирован-

¹ См.: Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.

² См.: Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. - М.; Воронеж, 1997.

ная, что характерно для дошкольника (он уверен, что он «самый лучший», что его рисунки, поделки и пр. «лучше всех»), о личной готовности к школе говорить неправомерно.

Развитие произвольной сферы. Школьная жизнь требует от ребенка соблюдения большого числа правил. Им подчинено поведение учеников на уроке (нельзя шуметь, разговаривать с соседом, заниматься посторонними делами, нужно поднимать руку, если хочешь что-то спросить, и т.д.), они служат для организации учебной работы учащихся (содержать тетради и учебники в порядке, делать записи определенным образом и т.д.), регулируют отношения учеников между собой и с учителем.

Способность подчиняться правилам и требованиям взрослого, умение работать по образцу-основные показатели сформированное™ произвольного поведения. Его развитие Д.Б. Эльконин считал наиболее важной составляющей готовности к школе.

Под руководством Д.Б. Эльконина был проведен следующий широко известный эксперимент. Взрослый просил ребенка разобрать кучу спичек, перекладывая их по одной в другое место. Затем экспериментатор уходил, оставляя ребенка одного в комнате. В эксперименте участвовали дети 5, 6 и 7 лет. Оказалось, что более старшие дети, готовые к школьному обучению, скрупулезно выполняли эту совершенно непривлекательную и в целом бессмысленную работу (ведь они договорились об этом со взрослым). Дети помладше, не готовые к школе, некоторое время после ухода экспериментатора продолжали это занятие, но затем начинали играть со спичками, что-то строить из них или просто отказывались от работы. Для таких детей в ту же экспериментальную ситуацию вводилась кукла, которая должна была присутствовать и наблюдать за тем, как ребенок выполняет задание (оставляя ребенка в комнате, экспериментатор говорил: «Я сейчас уйду, а Буратино останется»). Поведение детей при этом менялось: они посматривали на куклу и старательно выполняли данное взрослым задание. Введение куклы заменило детям присутствие контролирующего взрослого и придало этой ситуации новый смысл.

Этот эксперимент показывает, что за выполнением правила лежит система отношений между ребенком и взрослым. Сначала правила выполняются в присутствии и под непосредственным контролем взрослого, затем с

опорой на предмет, замещающий взрослого, и, наконец, правило становится внутренним регулятором действий ребенка и он приобретает способность самостоятельно руководствоваться правилом. Такое «вращивание» социального правила является свидетельством готовности к школьному обучению.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению. С поступлением в школу ребенок приступает к систематическому изучению наук. Это требует определенного уровня познавательного развития. Ребенок должен быть способен встать на точку зрения, отличную от его собственной, чтобы усвоить объективные знания о мире, не совпадающие с его непосредственными житейскими представлениями. Он должен уметь различать в предмете его отдельные стороны, что является непременным условием перехода к предметному обучению.

Для этого ребенку необходимо *владеть определенными средствами познавательной деятельности* (сенсорными эталонами, системой мер), *осуществлять основные мыслительные операции* (уметь сравнивать, обобщать, классифицировать объекты, выделять их существенные признаки, делать выводы и пр.).

Интеллектуальная готовность предполагает также наличие *умственной активности* ребенка, достаточно широкие познавательные интересы, стремление узнавать что-то новое.

Психологическая готовность к школе - это сложное, комплексное образование, которое является *итогом полноценно прожитого дошкольного детства*. Недостаточный уровень развития какого-либо одного или нескольких параметров психологической готовности свидетельствует о недостатках развития ребенка в предшествующий возрастной период.

Уровень педагогической готовности выявляет учитель. Психологическая готовность ребенка к школе определяется психологом, в распоряжении которого имеются специальные диагностические программы¹.

Все дети, достигшие 6,5-7 лет и не имеющие противопоказаний по состоянию здоровья, приходят в школу и начинают в ней учиться независимо от того, какой уровень готовности к обучению они продемонстрировали при записи в школу. Поэтому диагностика готовности к обучению должна быть ориентирована на выявление инди-

¹ См.: Готовность детей к школе. — М., 1992; Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. - М., 1996.

видуальных психологических особенностей ребенка с учетом их перспективного развития.

Следует иметь в виду, что ребенок поступает в школу, имея лишь предпосылки (достаточные или недостаточные) к началу овладения новой для него учебной деятельностью. По словам Л.С. Выготского, собственно готовность к школьному обучению формируется в ходе самого обучения, в ходе работы с ребенком по конкретной учебной программе. Считается, что судить об уровне готовности к школе правомерно лишь к концу первого полугодия первого года обучения.

Уровни педагогической и психологической готовности, показанные ребенком при приеме в школу, анализируются учителем и психологом с тем, чтобы они могли совместными усилиями выработать тактику работы с каждым ребенком, учитывая его индивидуальные особенности.

Вопросы и задания

1. В чем состоит психологический смысл кризиса 7 лет?
2. Каковы основные внешние проявления этого кризиса?
3. Каковы основные параметры психологической готовности ребенка к школе?
4. В чем специфика педагогической и психологической готовности к школьному обучению?

Тема 3 УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Специфика учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Мотивы учения. Умение выделять учебную задачу.

Учебные действия. Действие контроля.

Оценка. Оценка и отметка.

Формирование у ребенка позиции учащегося.

3.1. Специфика учебной деятельности в младшем школьном возрасте

Итак, напомним, что в младшем школьном возрасте ведущей становится **учебная деятельность**, в процессе ко-

торой ребенок приобщается к достижениям человеческой культуры, усваивает знания и умения, накопленные предшествующими поколениями. Усвоение ребенком человеческого опыта происходит и в других видах деятельности: в игре, общении со взрослыми и сверстниками, приобщении к труду. Но лишь в учебной деятельности оно приобретает особый характер и содержание. В процессе осуществления учебной деятельности «ребенок под руководством учителя овладевает содержанием развитых форм общественного сознания (науки, искусства, нравственности, права) и умениями действовать в соответствии с их требованиями. Содержание этих форм общественного сознания имеет теоретический характер»¹.

При переходе к школьному обучению предметом усвоения становятся научные понятия, теоретические знания, что в первую очередь и определяет *развивающий характер учебной деятельности*. Л.С. Выготский указывал, что основные изменения школьного возраста - осознание и овладение психическими процессами - обязаны своим происхождением именно обучению: «осознание приходит через ворота научных понятий»².

Учебная деятельность специфична не только по содержанию (овладение системой научных понятий), но и по своему результату. Эту ее важнейшую особенность специально подчеркивал Д.Б. Эльконин³.

Отличие результата учебной деятельности от других деятельностей наиболее ярко обнаруживается при ее сравнении с деятельностью продуктивной, или трудовой. Результатом продуктивной, или трудовой, деятельности всегда является некоторый материальный продукт, который получается в ходе изменений, внесенных человеком в исходные материалы: результат рисования - конкретное изображение, рисунок; результат лепки - поделка из пластилина или глины; результат конструирования - сооружение из кубиков или деталей конструктора и т.п. Еще более отчетливо получение конкретного продукта выступает в труде.

Иначе построена учебная деятельность. В ней ребенок под руководством учителя усваивает научные понятия.

¹ Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. - М., 1990. - С. 11-12.

² *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч. - М., 1982. - Т.2. - С.220.

³ См.: *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. - М., 1989.

Однако никаких изменений в саму систему научных понятий ребенок не вносит: ничего в науке и ее понятийном аппарате не изменится от того, будет ли действовать ученик с научными понятиями или нет и насколько успешны будут его действия.

Что же в таком случае является результатом учебной деятельности?

«Результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий, прежде всего изменения самого ученика, его развитие... Это изменение есть приобретение ребенком новых способностей, т.е. новых способов действий с научными понятиями»¹. Таким образом, учебная деятельность — это деятельность по самоизменению, самосовершенствованию, а ее продукт — те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте, т.е. ученике.

Учебная деятельность имеет, конечно, и внешние результаты: полученное решение математической задачи, написанное учеником сочинение или диктант и пр. Но эти результаты важны для учителя и самих учащихся не сами по себе, а как показатели произошедших в учениках изменений. С этой позиции они и получают определенную оценку: этому ученику уже научился и умеет делать хорошо, а это пока еще не освоил.

Становление полноценной учебной деятельности, формирование у школьников умения учиться являются самостоятельными задачами школьного обучения, не менее важными и ответственными, чем приобретение детьми конкретных знаний и умений. Овладение учебной деятельностью происходит особенно интенсивно в первые годы школьной жизни. Именно в этот период закладываются основы умения учиться. По существу, в младшем школьном возрасте человек учится, как приобретать знания. И это умение остается с ним на всю жизнь.

Учебная деятельность, являясь сложной и по содержанию, и по структуре, и по форме осуществления, складывается у ребенка не сразу. Требуется немало времени и усилий, чтобы в ходе систематической работы под руководством учителя маленький школьник постепенно приобрел умение учиться.

О сложности этого процесса свидетельствует тот факт, что даже в условиях целенаправленного, специально организованного формирования учебной деятельности она

¹ Эльконин Д.Б. Психология младшего школьника // Избранные психологические труды. - М., 1989. - С. 245.

складывается не у всех детей¹. Более того, специальные исследования показывают, что к концу младшего школьного возраста собственно индивидуальная учебная деятельность обычно еще не сформирована, ее полноценное осуществление возможно для ребенка только совместно с другими детьми².

Учебная деятельность имеет определенную структуру: 1) мотивы учения; 2) учебные задачи; 3) учебные действия; 4) контроль; 5) оценка.

Для полноценного формирования учебной деятельности требуется овладение всеми ее компонентами в равной мере. Их недостаточное освоение может служить источником школьных трудностей. Поэтому при диагностике возможных причин неуспеваемости или других затруднений школьников в учении необходимо проанализировать уровень сформированное™ разных компонентов учебной деятельности.

3.2. Мотивы учения

Учебная деятельность младших школьников регулируется и поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов. Мотивы учебной деятельности показывают, ради чего школьники учатся.

У детей, поступающих в школу, преобладают **широкие социальные мотивы**, отражающие «внутреннюю позицию школьника», связанную с потребностью ребенка занять новое положение среди окружающих и выполнять связанную с этим серьезную общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность: «Хочу ходить в школу», «Хочу учиться в школе, как старшие»³. На первых порах пребывания в школе эти мотивы в сочетании с достаточно выраженными познавательными интересами способны обеспечить включение ребенка в освоение учебной деятельности и поддерживать интерес к ней.

Однако широкая социальная мотивация не может выступать основанием учения в течение длительного времени и постепенно утрачивает свое значение. Уже к концу I класса (а иногда и намного раньше) у большинства учащихся внут-

¹ См.: Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования//Вопросы психологии. - 1991. - № 6.

² См.: Цукерман Г.Л. Зачем детям учиться вместе. - М., 1985.

³ См.: Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М, 1968.

ренная позиция школьника оказывается реализованной и дети начинают менее ответственно относиться к своим школьным обязанностям.

Это может объясняться рядом причин¹:

1) ребенок уже стал школьником, столь желанное ранее положение ученика уже достигнуто и для его поддержания больше ничего не нужно делать;

2) социальная позиция школьника не связана с содержанием той деятельности, которая предлагается детям в школе. Для того чтобы считаться учеником, не важно, чем именно заниматься в школе, что усваивать (переключать счетные палочки или заново самостоятельно открывать закон Архимеда) - главное, чтобы это происходило в школе. Поэтому, если учебные занятия скучны и однообразны, интерес к ним утрачивается.

На возникновение и динамику внутренней позиции школьника существенное влияние может оказывать и раннее обучение детей-дошкольников, неправомерное вовлечение их в учебные занятия по типу школьных. Результатом таких занятий может стать невозможность формирования полноценной внутренней позиции школьника или ее утрата детьми еще до поступления в школу.

Тем не менее, несмотря на разную заинтересованность в учебных занятиях, дети ходят в школу и продолжают учиться. Что же побуждает их к этому?

По мере реализации внутренней позиции школьника у детей формируются другие мотивы, поддерживающие учебную деятельность. Это могут быть содержательные внутренние мотивы учения (учебно-познавательные), направленные на приобретение новых знаний, освоение новых способов действий в области изучаемых учебных предметов, или же мотивы, имеющие по отношению к учебной деятельности внешний характер и не связанные с ее содержанием, усвоением знаний.

Сложная система мотивации учения, включает следующие группы мотивов²:

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее результатом и процессом:

1. Мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений).

¹ См.: Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

² См.: Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М., 1984.

2. Мотивы, связанные с процессом учения (учиться побуждает стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребность думать, рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе решения трудных задач).

И. Мотивы, связанные с косвенным результатом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1. Широкие социальные мотивы:

а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п.;

б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения).

2. Узколичностные мотивы:

а) мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки);

б) престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей).

3. Отрицательные мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

Исследования учебной мотивации младших школьников¹ показывают, что среди тех мотивов учения, которые хорошо осознаются и понимаются детьми, преобладают широкие социальные мотивы (41,1%), такие как мотивы самосовершенствования и самоопределения («хочу быть культурным человеком», «знания нужны мне для будущего»), а также мотивы долга и ответственности, в первую очередь перед учителем («стремлюсь быстро и точно выполнить требования учителя»). Однако эти мотивы, придавая общий смысл учению, не являются реально действующими в силу недостаточной приближенности большинства из них к повседневной жизни детей.

Основным же побуждающим мотивом учебной деятельности в условиях традиционного обучения оказывается для младших школьников отметка (65,8%).

Учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием учения, не занимают ведущего места по числу указаний на них на протяжении всего младшего школьного воз-

¹ См.: Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. — М., 1984.

раста (21,8%) и не выступают в качестве ведущего реально действующего побудителя учебной деятельности.

Несмотря на то что учебно-познавательная мотивация не является для младших школьников основным побуждающим фактором учения, именно внутри этой группы мотивов отмечаются наиболее существенные изменения на протяжении младшего школьного возраста: от 1-го к 3-му классу увеличивается доля мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности («хочу все знать», «люблю узнавать на уроке новое», «нравится, когда учитель на уроке рассказывает интересное»). Это отражает развитие познавательных интересов детей, возникновение избирательных интересов к отдельным учебным предметам. Отмечено, что у некоторых детей к концу младшего школьного возраста эти интересы приобретают выраженный и относительно устойчивый характер.

Однако параллельно с возрастающим интересом к содержанию учения к концу младшего школьного возраста снижается доля мотивации, связанной с процессом познавательной деятельности («люблю думать, рассуждать на уроке», «люблю решать трудные задачи»). Характерно при этом, что во внеучебной ситуации при выполнении занимательных задач у большинства детей отмечается высокий интерес к процессуальной стороне интеллектуальной деятельности.

К концу младшего школьного возраста отмечается отчетливое **снижение учебной мотивации**. Это обстоятельство препятствует дальнейшему освоению полноценной учебной деятельности и, кроме того, противоречит естественному ходу развития познавательных потребностей и интересов в детском возрасте. Ведь, напротив, к концу младшего школьного возраста закономерно было бы ожидать появления нового уровня развития мотивации учения, обеспечивающего возможность перехода к более сложным формам познавательной деятельности.

Эти данные отражают реально сложившуюся в начальной школе практику обучения, когда познавательная мотивация не находит в школе достаточного удовлетворения.

Многочисленные исследования показывают, что *для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа*. Учебно-познавательные мотивы, связанные с внутренним содержанием и процессом учения,

формируются только в ходе активного освоения учебной деятельности, а не вне ее. Поэтому именно организация полноценной учебной деятельности является главным условием, обеспечивающим развитие наиболее действенных учебно-познавательных мотивов, заложенных в самой учебной деятельности.

В последнее время в практику обучения активно внедряются различные **системы развивающего обучения** (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.). Новые программы построены на принципиально ином подходе к определению содержания обучения и способов его организации, что позволяет в большей мере реализовать возрастные возможности младших школьников в усвоении системы научных знаний и способствует развитию у детей устойчивых учебно-познавательных мотивов.

Для диагностики мотивации учения младших школьников могут быть использованы: методика «Беседа о школе»¹, рисунки на тему «Моя школа», «Мой класс», «Моя учительница», «Что в школе самое важное», «Что в школе самое интересное» и др. Для школьников 3-4-го классов более информативными являются сочинения на аналогичные темы. Богатый материал может быть получен в ходе наблюдений за учащимися на уроках, а также из бесед с учителями и родителями.

3.3. Умение выделять учебную задачу

Освоение учебной деятельности происходит в процессе решения школьником системы учебных задач. Учебная задача по своей сути отличается от множества частных задач тем, что при решении последних ученик овладевает частными же способами решения. Лишь при длительной тренировке и выполнении целой серии таких задач дети усваивают некоторый общий способ. При решении же учебной задачи школьники первоначально овладевают общим способом, который затем безошибочно используют при решении каждой частной задачи подобного типа. Таким образом, решение учебной задачи требует движения мысли школьника от общего к частному².

¹ См.: *Нежнова Т.А.* Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. -- Сер. 14. Психология. - 1988. - № 1

² См.: *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.

Умение выделять учебную задачу, т.е. выделять общий способ действия, - важная составляющая учебной деятельности. Первоначально младшие школьники еще не умеют самостоятельно ставить и решать учебные задачи, поэтому на первых порах обучения эту функцию выполняет учитель. Постепенно соответствующие умения приобретают и сами учащиеся. Это важный этап формирования самостоятельной учебной деятельности.

Выделение учебной задачи может представлять для младших школьников значительные трудности, поэтому в конце каждого урока учитель должен отводить время на то, чтобы проверить, как ученики поняли смысл выполняемых ими конкретных заданий. Вопрос «Чему мы сегодня научились на уроке?» помогает детям понять, что они, например, не просто рисовали в тетради палочки и раскрашивали кружочки, а учились вычитать (или складывать) числа.

Неумение выделять учебную задачу проявляется в том, что смысл действия не раскрывается ребенку как общий способ решения задачи, а подменяется его конкретным предметным содержанием. Яркие примеры такого несоответствия приводит известный психолог К.В. Бардин: «Например, первокласснику надо нарисовать пять елочек, а не больше. И вот, стараясь сделать все как можно лучше, малыш выводит и раскрашивает десять елочек вместо пяти. И невдомек ему, что учитель просил нарисовать именно две большие и три маленькие елочки, для того чтобы показать, что число пять состоит из двух и трех. При решении арифметических задач внимание маленького школьника сосредоточивается на сюжетных моментах. Он бурно негодует, узнав, что мама дала сестренке на два яблока больше, чем брату, и требует: „надо поровну“. Когда учитель просит весь класс повторить хором, он кричит громче всех и часто невпопад, потому что смысл этого видит в самом хоровом произнесении слова, а не в правильной разбивке его на слоги, чего добивается учитель»¹.

Одной из возможных причин, затрудняющих младшим школьникам выделение учебной задачи, является широко используемый в начальной школе принцип наглядности. Предлагаемый детям наглядный материал (счетные палочки, кружочки, кубики и пр.), который по условию задания требуется выстраивать в ряды, перекладывать и т.д.,

нередко превращается в предмет практического манипулирования. Тем самым создаются условия для невольной подмены учебной задачи практической¹.

Неумение школьников выделять учебную задачу относится к скрытым трудностям в учении. Нередко этим страдают и старшекласники. Поэтому выявление подобных трудностей необходимо провести уже в младших классах, когда ребенок еще только овладевает учебной деятельностью. Помощь в этом могут оказать беседы с ребенком по поводу его занятий, наблюдения за его работой на уроке при выполнении учебных заданий, рассказы родителей о том, как школьник готовит уроки дома, и т.д.

Решающая роль в такой диагностике принадлежит умело заданным вопросам. Они могут касаться отдельных заданий или упражнений, например: «А зачем нужно такое упражнение? Что осваиваешь, когда его делаешь? А какие слова тут взяты в скобки?» и т.п. Вопросы могут быть направлены на сравнение разных заданий и упражнений, относящихся к одному правилу, или, напротив, к разным правилам, и т.д.

Как показывает практика, научить младшего школьника выделять учебную задачу достаточно легко. Важно только помнить о вероятности такого рода затруднений и обращать специальное внимание на регулярное выделение учителем на уроках соответствующих учебных задач. Необходимую помощь при этом могут оказать и родители, контролируя ребенка при выполнении домашних заданий. В случае систематических неудач рекомендуется использовать игровые ситуации, помогающие ребенку освоить необходимое, но пока недостаточно понятное ему учебное задание².

3.4. Учебные действия

Выполнение учебной задачи осуществляется с помощью **учебных действий**, посредством которых школьники воспроизводят и усваивают образцы общих способов действия³.

Состав учебных действий неоднороден. Одни из них применяются для усвоения любого учебного материала (например, изображение заданных образцов тем или иным

¹ См.: Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

² Бардин К.В. Как научить детей учиться - М., 1987.

³ Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте// Возрастная и педагогическая психология. - М., 1973.

способом: графически, в виде моделей или словесных описаний и т.д.). Другие характерны для работы с определенным учебным предметом, третьи - для воспроизведения лишь отдельных частных образцов.

Усвоению каждого фундаментального понятия при изучении того или иного учебного предмета соответствует определенная система учебных действий. Так, для полноценного усвоения грамматических понятий о строении слов и значении морфем младшие школьники должны: 1) изменить исходное слово и получить его варианты формы или родственные слова; 2) сравнить значение исходного слова и новых слов; 3) сопоставить формы исходного слова и выделить морфемы; 4) установить функциональное значение морфем данного слова и т.д. Если школьник по разным причинам не овладеет всей системой этих учебных действий, он с большой вероятностью будет испытывать трудности при усвоении грамматики родного языка.

Обучение учебным действиям, необходимым для овладения тем или иным учебным предметом, происходит в процессе преподавания в соответствии с определенными принципами дидактики. И ответственность за полноценное усвоение всей системы учебных действий каждым из учащихся ложится прежде всего на плечи учителя.

В школьной практике нередко приходится сталкиваться с недостаточным или нерациональным использованием таких учебных действий, которые являются общими для усвоения различных учебных предметов, т.е. **с общими приемами учебной работы школьников.**

К числу наиболее распространенных относится прием *заучивания учебного материала*. Младшие школьники, как правило, используют прием буквального запоминания. Это во многом связано с особенностями учебного материала, который нередко действительно требует точного заучивания: многочисленные стихотворения, правила, таблица умножения и пр. Поэтому для младшего школьника задание выучить материал зачастую означает запомнить дословно. К дословному воспроизведению побуждает ребенка и недостаточный обширный словарный запас, ограничивающий возможности передать мысль своими словами, а также все еще большие резервы непосредственной памяти.

Однако по мере усложнения учебного материала на первое место выдвигается задача не запомнить буквально, а понять, выделить основную мысль, уловить последовательность и логику изложения и т.д. Это требует от учени-

ка новых приемов работы: умения произвести смысловую группировку материала, выделить опорные пункты, составить план и т.п.

Этим приемам младших школьников необходимо специально обучать, начиная со 2-3-го класса. Задачу эту целесообразно выполнять при тесном сотрудничестве учителя, психолога и родителей.

К сожалению, необходимый момент введения новых приемов учебной работы зачастую упускается, а сами ученики не всегда способны самостоятельно их обнаружить и использовать. Поэтому у многих младших школьников к концу обучения в начальной школе закрепляются неадекватные приемы и способы работы с учебным материалом. Последствия этого могут быть довольно печальными. По мере возрастания объема и сложности учебного материала усидчивость уже не может компенсировать неумение учиться. А это часто сказывается при переходе в среднюю школу, когда резко возрастают учебные требования, увеличиваются число изучаемых дисциплин и их объем. В итоге у школьников, не владеющих рациональными приемами учебной работы, результаты резко снижаются.

Чтобы избежать столь неприятных последствий, необходимо специально и целенаправленно обучать младших школьников приемам активной мыслительной обработки запоминаемого материала (подробнее об этом в теме 5.2. Виды памяти).

Диагностика уровня сформированности у школьников учебных действий при решении учебных задач является одной из актуальных проблем дидактико-психологических исследований. Разрабатываемые на их основе материалы математического и лингвистического содержания могут быть использованы на соответствующих уроках не только в диагностических, но и в развивающих целях¹.

3.5. Действие контроля

Для того чтобы установить правильность учебных действий, необходимо соотнести ход их выполнения и результат с заданным образцом, т.е. **осуществить контроль**.

¹ См.: Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов/ Е.А.Бугрименко, А.Л. Венгер и др. - М., 1992.

Действию контроля в учебной деятельности принадлежит особая роль, поскольку овладение этим действием «характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс»¹.

Первоначально контроль за выполнением учебных действий производит учитель. Он расчленяет полученный результат на элементы, сопоставляет их с заданным образцом, указывает на возможные расхождения, соотносит выявленные расхождения с недостатками учебных действий. Постепенно по мере овладения контролем дети начинают самостоятельно соотносить результаты своих действий с заданным образцом, находить причины несоответствия и устранять их, изменяя учебные действия.

Сравнение результата с заданным образцом является основным моментом действия контроля. Так, при разучивании стихотворения таким образом выступает напечатанный в книге текст, при выписывании букв - пропись и т.д. *Действию сравнения с образцом необходимо научить ребенка.* Просто показать образец и сказать: «Смотри, делай так же и сравнивай» - нередко бывает недостаточно. Необходимо выделить в образце опорные точки, т.е. задать ориентировочную основу действия².

В этой связи К.В. Бардин приводит показательный пример неумения школьника правильно использовать заданный образец: выполняя задание по письму, ребенок сопоставлял с образцом только первую букву, вторую букву он «срисовывал» с им же самим написанной первой буквы, третью - со второй и т.д., поэтому к концу строчки буква так искажалась, что ее трудно было узнать.

В овладении действием контроля большую помощь могут оказать ребенку родители. На первых этапах школьной жизни первоклассника они нередко практически полностью берут контроль за его домашней подготовкой к урокам на себя: проверяют у школьника тетради с домашним заданием, заставляют отвечать устные уроки, собирают портфель, следят за соблюдением режима и пр. Учитель должен подсказать родителям, что основная их задача состоит в том, чтобы постепенно научить ребенка самостоятельно контролировать себя в учебных занятиях (а затем и не только в них).

¹ Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989. - С. 218.

² См.: Гальперин П.Я. Поэтапное формирование как метод психологических исследований // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. — М., 1978.

3.6. Оценка. Оценка и отметка

Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует их конечной цели. Оценка «сообщает» школьнику, решена или не решена им данная учебная задача¹. Проблеме оценки учитель должен уделять особое внимание, так как оценка имеет существеннейшее значение для развития личности младшего школьника.

Оценка не тождественна отметке. Их различение является важным условием психологически грамотного построения и организации учебной деятельности. **Оценка** - это процесс оценивания, осуществляемый человеком; **отметка** является результатом этого процесса, его условно-формальным отражением в баллах².

В школьной практике процесс оценивания обычно выступает в форме развернутого суждения, в котором учитель обосновывает отметку, или в свернутой форме, как прямое выставление отметки.

Развернутые оценочные суждения могут иметь, например, следующее содержание: «Молодец, ты сегодня постарался. Диктант написал очень хорошо: без единой ошибки, аккуратно, без помарок, красивым почерком. И правила грамматики знаешь, все задания выполнил верно. Ставлю тебе „пять“».

«А у тебя, Петя, к сожалению, „двойка“. Но не огорчайся. На этот раз ты сделал намного меньше ошибок, чем обычно. Сегодня ты свою „двойку“ по-настоящему заслужил. Ты стал больше заниматься и стараешься, это очень заметно. Продолжай занятия. Я верю, у тебя все получится».

Таким образом, в оценочном суждении учитель сначала разъясняет положительные и отрицательные стороны ответа (работы) ученика, отмечает наличие или отсутствие продвижений, дает рекомендации, и только затем, как вывод из сказанного, называет отметку. В развернутой оценке отмечаются не только продемонстрированные школьником знания, но также его усилия и старания, рациональность приемов работы, мотивы учения и т.д. Указание на положительные стороны работы ребенка является обязательным компонентом такой оценки. Ведь всегда можно найти, за что похвалить ученика.

¹ См.: *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.

² См.: *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М., 1984.

К сожалению, в практике обучения учитель чаще всего ограничивает процесс оценивания «объявлением» отметки, если же какое-либо суждение и высказывается иногда, то лишь как необязательное добавление к ней. Такой подход к оцениванию, безусловно, более прост для учителя, но сводит его работу «к приложению известных немногих шаблонов и в значительной степени освобождает учителя от тонкой и довольно сложной умственной работы, от вникания в индивидуальные особенности детей»¹.

Зачастую ответ ребенка оказывается вообще никак не оцененным: «Ну, ладно, садись. Отвечать пойдет следующий». Нередко интонации, жесты педагога, выражение его лица, отношение к ответам других учеников позволяют строить некоторые предположения о том, доволен он ответом или нет. Но случается, что ученик лишен даже этой косвенной информации.

Б.Г. Ананьев писал по этому поводу: «Отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее, заставляющее человека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действительные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полупонятных ситуаций, поведения педагога и учеников... Неоценивание ведет к формированию неуверенности в собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и на их основе приводит к известному... осознанию собственной малоценности»².

В традиционной практике школьного обучения функция оценивания полностью возложена на учителя: он проверяет работу школьника, сравнивает ее с образцом, находит ошибки, указывает на них, высказывает суждение о результатах учебной деятельности и т.д. Ученик же, как правило, освобожден от этого, и его собственная оценочная активность не формируется.

Поэтому младшие школьники нередко затрудняются судить о том, почему учитель поставил ту или иную отметку. В большинстве случаев дети этого возраста не видят связи между отметкой и собственными знаниями и уме-

¹ Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М., 1984. - С. 91.

² Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. - М, 1980. - Т. 2. - С. 145.

ниями¹. Таким образом, если ребенок не участвует в оценивании результатов своей учебной деятельности, связь между отметкой и освоением содержания учебной деятельности остается для него закрытой. Отметка, лишенная своего основания (содержательной оценки), приобретает для ребенка самостоятельное, самодовлеющее значение. В младших классах (особенно среди девочек) нередко наблюдается «коллекционирование» отметок: подсчитывается, сколько получено «пятерок», «четверок» и т.д.

Как говорилось выше, отметка становится для младших школьников важнейшим мотивом учебной деятельности. По существу, многие дети учатся ради отметок. Усиление мотивационной роли отметки происходит в ущерб развитию собственно познавательных мотивов. Это убедительно доказывает целый ряд экспериментов. Так, одной группе учеников было предложено в качестве игры самостоятельно выбирать и решать задания разной сложности. В другой группе выбор и решение аналогичных заданий проводился на отметку. Оказалось, что дети, которым за решение ставили отметки, выбирали более легкие задания, кроме того, они испытывали более сильный страх перед неудачей². Таким образом, отметка тормозит интеллектуальную активность и способствует развитию мотивации избегания. Становясь сильным фактором внешней мотивации, отметка вытесняет истинный познавательный интерес ребенка³.

Школьная отметка как мощный мотивационный фактор влияет не только на познавательную деятельность, стимулируя или затормаживая ее. Отметка глубоко затрагивает все сферы жизни ребенка. Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его самооценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе. Для окружающих ребенка людей - родителей, родственников, учителей, одноклассников - очень существенно, «отличник» ребенок или, скажем, «троечник», при этом престиж первого не сопоставим со спокойным безразличием ко второму. Психологический смысл и социальная сущность отметок: торжествующей «пятерки», обнадеживающей «четверки»,

¹ Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М., 1984.

² См.: Массен П. и др. Развитие личности ребенка. - М., 1987.

³ Внешняя мотивация (в том числе и отметка) может оказаться эффективной только в тех видах деятельности, которые сами по себе ребенку не интересны.

привычной «тройки» и угнетающей «двойки» ярко представлены в работе Ш.А. Амонашвили¹.

Подобная «фетишизация» отметок со стороны значимых для ребенка людей приводит к тому, что школьники очень скоро осознают влияние отметки на отношение к ним окружающих. Не всегда справляясь с трудностями учебной жизни, дети уже в младших классах «получают первые „навыки“ добывания, уничтожения и сотворения отметки»², прибегая порой к недозволенным приемам (списывание, самовольное исправление отметки на более высокую, обман и пр.).

Учитывая многообразные негативные последствия отметки на становление учебной деятельности, психологи и педагоги предпринимают попытки выведения отметки из школьной практики. Яркий пример - разработанная Ш.А. Амонашвили концепция обучения на содержательно-оценочной основе. Безотметочное обучение введено и в первых классах массовых школ. Одним из решающих оснований для этого послужили результаты психофизиологических обследований первоклассников, согласно которым низкие отметки являются сильным психотравмирующим фактором и резко снижают работоспособность детей в течение всего рабочего дня.

Однако отказ от отметок в начальной школе, решая одни проблемы, порождает другие. В начальных классах нередко приходится сталкиваться с тем, что дети выпрашивают отметки за выполненные ими неучебные задания (психологические тесты, рисунки и пр.): «А что Вы мне поставите? Поставьте мне, пожалуйста, отметку». При этом они не всегда удовлетворяются содержательной оценкой сделанного. Потребность детей в обратной связи естественна и закономерна. Но отметка как единственная форма удовлетворения этой потребности может свидетельствовать о том, что содержательный способ оценивания детям не знаком.

Из сказанного следует, что обучение без отметок не отменяет содержательной оценки, без которой невозможно формирование полноценной учебной деятельности. Именно оценка дает ребенку понимание того, что он уже достиг, чем овладел, а что получается у него еще недоста-

¹ См.: *Амонашвили Ш.А.* Обучение. Оценка. Отметка. - М., 1980.

² *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М., 1984. — С. 39.

точно хорошо, над чем еще надо работать, чему научиться. Безотметочное обучение в школе предъявляет высокие требования к способности учителя дать развернутую содержательную оценку работе каждого ученика. Практика показывает, что этому умению должны обучаться даже опытные педагоги, вырабатывая у себя установку на видение индивидуальных возможностей и способностей детей.

Оценка как необходимый компонент самостоятельной учебной деятельности формируется у ребенка постепенно, в процессе усвоения образцов учебных действий и последовательного перехода действия оценивания от учителя к учащимся. Формирование у младших школьников оценки, умения анализировать содержание собственных действий и их основания с точки зрения их соответствия требуемому результату (наряду с контролем) являются важным условием развития рефлексии.

3.7. Формирование у ребенка позиции учащегося

Как уже отмечалось, учебную деятельность младших школьников можно рассматривать как деятельность по саморазвитию, самосовершенствованию. Чтобы стать такой для школьника, учебная деятельность должна быть освоена им в полной мере, со стороны всех своих компонентов: ученик должен быть ориентирован (с помощью педагога) на нахождение общего способа решения предлагаемых ему задач (выделение учебной задачи), хорошо владеть соответствующей системой действий, позволяющих решать эти задачи (учебные действия), уметь самостоятельно контролировать процесс своей учебной работы (контроль) и адекватно оценивать качество ее выполнения (оценка).

Важнейшее значение для полноценного овладения учебной деятельностью приобретает **характер учебной мотивации**. Наиболее адекватными мотивами, побуждающими такую деятельность, должны быть *мотивы собственного роста, собственного самосовершенствования*¹. В этом случае учение, получение новых знаний и умений приобретает для ученика глубокий личный смысл, поскольку становится деятельностью, в ходе которой ученик совершенствует самого себя: «Хочу учиться, чтобы узнать то, что я еще не знаю»... Формирование такой учебной мотивации, которая

¹ См.: Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

соответствует содержанию обучения и придает смысл учению каждого ребенка, является одной из важнейших задач обучения в начальной школе.

Критерием нового уровня развития учебной мотивации младшего школьника может служить **возникновение позиции учащегося**.

Ребенок выстраивает позицию учащегося, когда перестает функционировать в учебной ситуации как «школяр», т.е. «знающий, как надо делать» (делать надо так, как сказала учительница). Это значит, что при встрече с задачей нового типа ребенок прекращает действовать по старым, непригодным образцам и начинает поиск новых способов действий и (или) начинает строить новые отношения со взрослыми и (или) с другими учащимися, вместе с которыми он сможет найти недостающие способы действия. Основным психологическим механизмом такого поведения является индивидуальная способность ребенка устанавливать границы собственных возможностей, отделять то, что он знает и умеет, от того, чего не знает и не умеет. «Итог начального образования - это ребенок, учащий себя с помощью взрослого, учащийся. Учащийся (в отличие от обучаемого), встречаясь с задачей, способен ответить себе на два вопроса: а) „Я могу или не могу решить эту задачу?“; б) „Чего мне не хватает для ее решения?“ Определив, чего именно он не знает, учащийся 9-10 лет умеет обратиться к учителю не с жалобой „А у меня не получается!..“, а с конкретным запросом на совершенно определенную информацию или способ действия»¹.

В практике начальной школы проявление позиции учащегося обнаруживается не часто. Даже в условиях специально организованного развивающего обучения, направленного на формирование у младших школьников полноценной учебной деятельности, она возникает далеко не у всех детей. И все-таки это именно тот новый тип отношения младшего школьника к учению, который делает его истинным субъектом учебной деятельности, так как только позиция учащегося превращает приобретение знаний во внутренне мотивированный, увлекательный и радостный процесс.

¹ Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. — 1990. - № 3. - С.31.

Вопросы и задания

1. В чем состоит специфика учебной деятельности?
2. Что вы знаете о мотивах учения младших школьников?
3. Что значит «научить ребенка учиться»?
4. Чем отличается позиция «школяра» от позиции учащегося?
5. Составьте психолого-педагогический портрет школьника, еще не ставшего в полной мере учащимся, и школьника, уже освоившего умение учиться. Встречались ли в вашей практике дети с выраженной позицией учащегося?

Тема 4

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Специфика мышления в младшем школьном возрасте.
Овладение основными мыслительными действиями.
Становление внутреннего плана действий.
Развитие рефлексии.**

4.1. Специфика мышления в младшем школьном возрасте

К началу младшего школьного возраста психическое развитие ребенка достигает достаточно высокого уровня. Все психические процессы: восприятие, память, мышление, воображение, речь - уже прошли достаточно долгий путь развития. И поэтому ребенок 6-7 лет уже многое может: он хорошо ориентируется в окружающем мире и уже немало знает о нем, легко запоминает информацию разнообразного содержания, многочисленные стихи и сказки, умеет отгадывать загадки, решать задачи, условия которых даны в наглядном плане, может придумывать небольшие истории, достаточно связно высказывать свое мнение о различных событиях, умеет и любит рисовать, лепить, конструировать, порой совсем неплохо обращается с компьютером и т.д.

Напомним, что различные познавательные процессы, обеспечивающие многообразные виды деятельности ребенка, функционируют не изолированно друг от друга, а представляют сложную систему, каждый из них связан со все-

ми остальными. Эта связь не остается неизменной на протяжении детства: в разные периоды ведущее значение общего психического развития приобретает какой-либо один из процессов. Так, в раннем детстве основное значение имеет развитие восприятия, в дошкольном возрасте - памяти.

Какая же сторона умственного развития обеспечивает дальнейшее совершенствование психики ребенка в младшем школьном возрасте?

Психологические исследования показывают, что в этот период главное значение приобретает дальнейшее **развитие мышления**. Именно оно благодаря включению ребенка в учебную деятельность, направленную на овладение системой научных понятий, поднимается на более высокую ступень и тем самым влечет за собой коренную перестройку всех остальных психических процессов, в первую очередь восприятия и памяти.

С началом систематического школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка (Л.С. Выготский) и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются, приобретают осознанный и произвольный характер.

Мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от мышления наглядно-образного, являющегося основным для данного возраста, к словесно-логическому, понятийному мышлению.

Напомним, что наглядно-образное мышление дает возможность решать задачи в непосредственно данном, наглядном поле или в плане представлений, сохранившихся в памяти. В этом случае человек представляет себе реальную ситуацию и действует в ней в своем воображении, действует не с реальными предметами (как это происходит в ситуации наглядно-действенного мышления), а с их образами.

Дальнейший путь развития мышления заключается в переходе к словесно-логическому мышлению, основу которого составляет оперирование понятиями. Переход к этой новой форме мышления связан с изменением содержания мышления: теперь это уже не конкретные представления, имеющие наглядную основу и отражающие внешние признаки предметов, а понятия, отражающие наиболее существенные свойства предметов и явлений и соотношения

между ними. Это новое содержание мышления в младшем школьном возрасте задается содержанием ведущей деятельности учебной.

Словесно-логическое, понятийное мышление формируется постепенно на протяжении младшего школьного возраста. В начале данного возрастного периода доминирующим является наглядно-образное мышление.

В этом отношении наиболее показательным мышление первоклассников. Оно действительно преимущественно конкретно, опирается на наглядные образы и представления. Как правило, ребенок начинает понимать общие положения лишь тогда, когда они конкретизируются с помощью частных примеров. Содержание понятий и обобщений определяется в основном наглядно воспринимаемыми признаками предметов. Мышление первоклассника тесно связано с его личным опытом и потому в предметах и явлениях он чаще всего выделяет те стороны, которые говорят об их применении, действии с ними.

Сказанное не означает, что ребенок 6-7 лет не может мыслить логически: он способен сопоставлять отдельные факты, делать простейшие выводы и пр. Однако основной формой мышления детей этого возраста является *мышление, опирающееся на наглядность*.

Мышление ребенка в начале младшего школьного возраста имеет своеобразный характер. В силу отсутствия систематических знаний, недостаточного развития понятий оно оказывается в плену у восприятия, ребенок попадает в зависимость от того, что видит.

Ж. Пиаже, изучавший стадии развития детского мышления, установил, что мышление ребенка 6-7 лет характеризуется двумя основными особенностями: во-первых, несформированностью представлений о постоянстве основных свойств вещей - *непонимание принципа сохранения*; во-вторых, неспособностью учесть сразу несколько признаков предмета и сопоставить их изменения - *центрация*: дети склонны обращать внимание только на одну, наиболее очевидную для них характеристику объекта, игнорируя остальные. Феномен центрации определяет неспособность ребенка учесть точку зрения других людей; его собственный взгляд на мир представляется ему единственно верным (детский эгоцентризм).

Эти особенности мышления детей наглядно демонстрируют классические опыты Ж. Пиаже с использованием задач на сохранение.

Например, ребенку показывают два одинаковых стакана (рис. 13), в каждый из которых налито одинаковое количество жидкости. После того, как ребенок понял, что жидкость разлита поровну, экспериментатор переливает содержимое одного стакана в другой - более высокий и узкий. Естественно, уровень жидкости в узком стакане повышается. Затем ребенка спрашивают, в каком стакане жидкости больше. Дети, еще не владеющие принципом сохранения, обычно указывают на тот, в котором уровень жидкости выше. Дети, понимающие данный принцип и способные учесть соотношение ширины и высоты сосуда, отвечают, что количество жидкости осталось прежним.

СОХРАНЕНИЕ ЖИДКОСТИ



Ребенку показывают два одинаковых стакана с равными уровнями жидкости

Экспериментатор переливает жидкость из одного стакана в другой, более высокий и узкий

СОХРАНЕНИЕ ВЕЩЕСТВА



Ребенку показывают два одинаковых шара из пластилина

Экспериментатор меняет форму одного из шаров

СОХРАНЕНИЕ КОЛИЧЕСТВА



Ребенку показывают два ряда пуговиц

Экспериментатор раздвигает пуговицы в одном из рядов

Рис. 13. Три типа задач на сохранение для исследования мышления ребенка на стадии конкретных операций (см.: Развитие личности ребенка. - М., 1987)

Еще один опыт. Перед ребенком выкладывают два совершенно одинаковых шарика. Он устанавливает, что эти шарики равны по количеству содержащегося в них вещества пластилина. После этого экспериментатор на глазах у ребенка меняет форму одного из шаров, раскатывая его в лепешку или колбаску. Если после этого спросить, где пластилина больше, ребенок может ответить, что в лепешке или колбаске.

В другом опыте перед ребенком выкладывают два ряда пуговиц, один под другим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого. После вопроса о том, в каком ряду пуговиц больше, ребенок отвечает, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Затем пуговицы одного ряда на глазах у ребенка раздвигают, увеличивая расстояние между ними. Если вопрос повторить, ребенок укажет на более длинный ряд, посчитав, что теперь в нем пуговиц больше.

Дети, не справляющиеся с задачами на сохранение, находятся, по мнению Ж. Пиаже, на дооперациональной стадии мышления. Верное решение этих задач свидетельствует о том, что мышление ребенка соответствует стадии конкретных операций. Именно этот тип мышления характерен для детей младшего школьного возраста. Главная характеристика этой стадии - *способность использовать логические правила и принципы применительно к конкретному, наглядному материалу*. На этой стадии дети способны осуществлять операции, обратные выполненным, т.е. владеют принципом сохранения. Они понимают, что, если, например, перелить жидкость обратно в другой стакан, ее уровень останется прежним; если из пластилиновой лепешки вновь скатать шарик, его масса не изменится.

Кроме того, на этой стадии дети приходят к пониманию двух важнейших логических принципов:

1. Принцип эквивалентности, согласно которому:

если $A=B$, а $B=C$, то $A=C$.

2. Объекты имеют несколько измеряемых характеристик, например вес и размер, которые могут находиться в различных соотношениях: камешек маленький и легкий, воздушный шар большой, но все равно легкий, а автомобиль большой и тяжелый.

На стадии дооперационального мышления дети учитывают только одну, наиболее очевидную и бросающуюся в

глаза характеристику объекта, например, обращают внимание только на высоту сосуда, игнорируя его ширину. Именно потому, что они не в состоянии удержать сразу две характеристики объекта и соотнести их между собой, дети оказываются не способными справиться с задачами на сохранение.

Овладение принципом сохранения как раз и происходит в возрасте примерно 6-7 лет. Одни дети усваивают его раньше, другие позже. Большое значение имеет при этом опыт практических действий самого ребенка, а также специальное развивающее обучение, предполагающее использование различных мерок и вспомогательных средств для оценки величин¹.

Мышление на стадии конкретных операций характеризуется также способностью ранжировать объекты по какому-либо признаку (величине, весу и т.д.), классифицировать их.

Когда у ребенка складывается система операций и он овладевает обобщенным принципом сохранения (в отношении дискретных величин, количества жидкости, количества вещества, веса, объема), он готов к тому, чтобы у него сформировались полноценные научные понятия.

Современные психологические исследования показывают, что феномены Пиаже, свидетельствующие о несформированности умственных операций, начинают исчезать примерно к 8 годам. Однако некоторые из них, например связанные с пониманием сохранения веса, объема, могут сохраняться до 10-11 лет.

По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний, школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью или наглядной опорой. На базе этого у школьников формируются основы понятийного или теоретического мышления. Напомним, что такое мышление позволяет решать задачи и делать выводы, ориентируясь не на наглядные признаки объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. В ходе обучения дети овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать «в уме» и анализировать процесс собственных рассуждений.

Новые формы мышления, возникающие в младшем школьном возрасте, становятся опорой для дальнейшего

¹ См.: *Обухова Л. Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. - М., 1981.

совершенствования и развития остальных психических процессов: восприятия, памяти, речи.

С развитием мышления связано возникновение таких новообразований младшего школьного возраста, как анализ, внутренний план действий, рефлексия.

4.2. Овладение основными мыслительными действиями

Напомним, что **анализ** как мыслительное действие предполагает *разложение* целого на части, *выделение* путем **сравнения** общего и частного, *различение* существенного и несущественного в предметах и явлениях.

Овладение анализом начинается с умения ребенка *выделять в предметах явления различные свойства и признаки*. Как известно, любой предмет можно рассматривать с разных точек зрения. В зависимости от этого на первый план выступают та или иная черта, свойство предмета. Умение выделять свойства дается младшим школьникам с большим трудом. И это понятно, ведь конкретное мышление ребенка должно проделывать сложную работу абстрагирования свойства от предмета. Как правило, из бесконечного множества свойств какого-либо предмета первоклассники могут выделить всего лишь два-три. По мере развития детей, расширения их кругозора и знакомства с различными аспектами действительности такая способность, безусловно, совершенствуется. Однако это не исключает необходимости специально учить младших школьников видеть в предметах и явлениях разные их стороны, выделять множество свойств.

Для развития этого умения необходимо показать детям прием сравнения данного предмета с другими, обладающими иными свойствами. С этой целью следует подобрать для сопоставления различные предметы и последовательно сравнивать с ними исходный. Вот как описывает возможный вариант такой процедуры Н.Ф. Талызина: «Можно использовать, например, такой набор предметов: несколько кубиков разного цвета и размера, сделанных из различного материала, кусок поролона, блестящий шар (елочное украшение), яблоко, тяжелую гирьку, прозрачное стекло.

Вначале ученикам показывают маленький пластмассовый кубик синего цвета. На доске и в тетрадях записывается слово „кубик“. Учитель спрашивает, что можно сказать про этот кубик, какой он. Под словом „кубик“ вначале

записывают свойства, которые называют ученики: синий, пластмассовый. Если учащиеся больше не видят свойств кубика, его последовательно сравнивают с яблоком, стеклом, поролоном и другими предметами. Это позволяет ученикам выделить форму кубика, его размер, одноцветность, несъедобность, твердость, непрозрачность и ряд других свойств, которые также записываются под словом „кубик”. В конце беседы учитель говорит, что все выписанное о кубике называется его свойствами. Свойства зачитываются. Учитель отмечает, что это только часть свойств кубика. Если сравнивать кубик с другими предметами, то легко открыть в нем множество других свойств. При этом учитель подчеркивает, что свойства предмета легче выделять при сравнении его с другими.

Выделить свойства у одного предмета недостаточно. Надо поработать с несколькими предметами, причем мало похожими. Делать это лучше не сразу, не на одном уроке, а постепенно... Для осознания приема и прочного его усвоения ученики должны не только выделять свойства, сравнивая предметы друг с другом, но и называть их, записывать.

Как только ученики научатся легко и быстро выделять свойства в предметах путем сравнения с другими предметами, надо предметы постепенно убирать и заставлять детей выделять свойства уже без сравнения с наблюдаемыми предметами. Вначале дети все равно прибегают к сравнению, но теперь уже с представляемыми, а не видимыми предметами. В дальнейшем они будут как бы непосредственно, без всякого сравнения, видеть в предмете множество свойств. Это говорит о том, что прием усвоен¹.

Для развития у детей умения выделять различные свойства полезно отыскивать причины тех или иных явлений («Почему утка плавает, а курица нет?»), разбирать пословицы и поговорки («Почему говорят „Как с гуся вода”, „Не все то золото, что блестит”, „Как об стенку горох”?»), отгадывать загадки («Что тяжелее: килограмм железа или килограмм пуха?»). Такие вопросы побуждают ребенка обращать внимание на хорошо знакомые предметы и явления, заставляют задуматься над такими их свойствами, которые раньше казались само собой разумеющимися.

Параллельно с овладением приемом выделения свойств путем сравнения различных предметов (явлений) необхо-

¹ Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. - М., 1983. - С. 24-26.

димо *вводить понятие общих и отличительных (частных), существенных и несущественных признаков.*

Неумение выделять общее и существенное может серьезно затруднить процесс обучения. В этом случае типичными для ребенка становятся проблемы с обобщением учебного материала: подведение математической задачи под уже известный класс, выделение корня в родственных словах, краткий (выделение только главного) пересказ текста, деление его на части, выбор заглавия для отрывка и т.п.

Умение выделять существенное способствует формированию другого умения - отвлекаться от несущественных деталей. Это действие дается младшим школьникам с не меньшим трудом, чем выделение существенного. В этой связи занимательный пример приводят В.С. Ротенберги С.М. Бондаренко: «Попробуйте задать своим знакомым школьникам старинную шуточную задачку: „Фунт муки стоит двенадцать копеек. Сколько стоят две пятикопеечные булки?“ Понаблюдайте, как они будут ее решать: будут ли они делить, умножать или делать что-нибудь иное, в большинстве случаев они будут начинать со стоимости фунта муки. Неумение отбросить что-то относящееся „не сюда“, одна из наиболее трудных для школьника умственных операций»¹.

Не менее показателен в этом плане пример, приведенный А.И. Липкиной, который демонстрирует, насколько трудно для младших школьников, только овладевающих способностью управлять своей умственной деятельностью, вычленив и отбросить часть содержания из заданного целого. Младшим школьникам (1-4 классы) было дано задание воспроизвести рассказ Мельникова-Печерского «Лесной пожар», но при этом не упоминать о путниках, ставших свидетелями пожара. Никто из первоклассников с этой задачей справиться не смог. Большинству второклассников это все-таки удалось, но потребовало значительного напряжения и борьбы с постоянным желанием включить путников в свой рассказ. Вот фрагмент одного из таких пересказов: «... Так... о путниках нельзя говорить, а о животных можно? Белки, волки, медведи убежали от пожара. О путниках не надо... Что еще там было? Стадо лосей бежало (пауза). Хочется сказать о путниках...» И только школьники 3-4 классов могли четко удерживать задачу и преодолеть потребность рассказывать все подряд.

¹ Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. - М. 1989.-С. 188-189.

Приемы логического анализа необходимы учащимся уже в I классе, без овладения ими не происходит полноценного усвоения учебного материала. Однако исследования показывают, что к концу первого года обучения лишь незначительный процент первоклассников владеет приемами сравнения, подведения под понятие, выведения следствия и т.п. Немало школьников не осваивают их и к старшим классам.

Эти неутешительные данные показывают, что именно в младшем школьном возрасте необходимо проводить целенаправленную работу по обучению детей основным приемам мыслительной деятельности. Помощь в этом могут оказать разнообразные психолого-педагогические материалы¹.

4.3. Становление внутреннего плана действий

Каждое психическое действие проходит в своем развитии ряд этапов. Начинается этот путь с внешнего, практического действия с материальными предметами, затем реальный предмет заменяется его изображением, схемой, после этого следует этап выполнения первоначального действия в плане «громкой речи», затем становится достаточным проговаривание этого действия «про себя» и, наконец, на заключительном этапе действие полностью усваивается и, преобразуясь качественно (свертывается, совершается мгновенно и т.д.), становится умственным действием, т.е. действием «в уме»².

Такую последовательность в своем развитии проходят все умственные действия (счет, чтение, выполнение арифметических операций и т.д.). Наиболее наглядный пример - обучение счету: 1) ребенок учится пересчитывать и складывать реальные предметы; 2) учится проделывать то же самое с изображениями предметов (например, считает нарисованные кружочки); 3) может дать правильный ответ, уже не пересчитывая пальцем каждый кружок, а совершая анало-

¹ См.: *Акимова М.К., Козлова В.Т.* Упражнения по развитию мыслительных навыков младших школьников - Обнинск, 1993; *Бондаренко СМ.* Учите детей сравнивать. - М., 1981; *Заика Е.В.* Игры для развития внутреннего плана действий школьников // Вопросы психологии. - 1994. - № 5; *Заика Е.В.* Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопросы психологии. - 1990. - № 6; и др.

² См.: *Гальперин П.Я.* Поэтапное формирование как метод психологических исследований // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. — М., 1978.

гичное действие в плане восприятия, лишь переводя взор, но по-прежнему сопровождая счет громким проговариванием; 4) действие проговаривается шепотом и, наконец, 5) действие окончательно переходит в умственный план, ребенок становится способен к устному счету.

Примечательно, что устный счет на уроках математики - один из немногих приемов, применяемых в массовой школе для формирования внутреннего плана действий. В основном же это умение складывается стихийно. Довольно часто можно наблюдать первоклассников в конце учебного года и даже учащихся 2-3 классов, которые во время устного счета пересчитывают под партой пальцы на своих руках, причем делают это виртуозно, обгоняя с ответом детей, действительно считающих в уме.

У таких школьников действие счета во внутреннем плане не отработано, поэтому с ними необходимо проводить специальные занятия по формированию этого умения.

Развитие внутреннего плана действий обеспечивает способность ориентироваться в условии задачи, выделять в нем наиболее существенное, планировать ход решения, предусматривать и оценивать возможные варианты и т.д. «Чем больше „шагов“ своих действий может предусмотреть ребенок и чем тщательнее он может сопоставить их разные варианты, тем более успешно он будет контролировать фактическое решение задачи. Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности, а также ряд других ее особенностей (например, требование словесного отчета, оценка) создают благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане»¹.

Развитию внутреннего плана действий у младших школьников способствуют также различные игры (особенно шахматы, «пятнашки» и др.) и упражнения [см., например, Заика Е.В. (1994), Зак А.З. (1982) и др.].

4.4. Развитие рефлексии

Характеризуя особенности мышления ребенка в «первом школьном возрасте», т.е. младшего школьника, Л.С. Выготский отмечал, что ребенок «еще недостаточно осознает собственные мыслительные операции и поэтому

¹ Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. - М., 1973. - С. 83.

не может в полной мере овладеть ими. Он еще мало способен к внутреннему наблюдению, к интроспекции... Только под давлением спора и возражений ребенок начинает пытаться оправдать свою мысль в глазах других и начинает наблюдать собственное мышление, т.е. искать и различать с помощью интроспекции мотивы, которые его ведут, и направление, которому он следует. Стараясь подтвердить свою мысль в глазах других, он начинает подтверждать ее и для самого себя»¹.

Таким образом, младший школьник только начинает овладевать **рефлексией**, т.е. способностью оценивать собственные действия, умением анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности.

Способность к рефлексии формируется и развивается у детей при выполнении действий контроля и оценки. Напомним, что именно эти действия являются важнейшими компонентами учебной деятельности. Осознание ребенком смысла и содержания собственных действий становится возможным только тогда, когда он умеет самостоятельно рассказать о своем действии, подробно объяснить, что и для чего он делает. Ведь хорошо известно: когда человек объясняет что-то другому, он сам начинает лучше понимать то, что объясняет. Поэтому на первых порах обучения любому действию (математическому, грамматическому и др.) необходимо требовать от ребенка не только самостоятельного и правильного выполнения этого действия, но и развернутого словесного разъяснения всех совершаемых операций.

Для этого в процессе действий ребенку следует задавать вопросы о том, что он делает, почему делает именно так, а не иначе, почему его действие правильно, и т.д. Ребенка нужно просить сделать и рассказать так, чтобы «всем было понятно». Подобные вопросы рекомендуется задавать ребенку не только в тех случаях, когда он допустил ошибку, *а постоянно, приучая его подробно разъяснять и обосновывать свои действия.*

Возможно также использование коллективной мыслительной деятельности, когда анализ решения задачи дети проводят в паре, при этом один из учеников выполняет роль контролера, требующего объяснить каждый шаг решения.

Рассмотренные выше новообразования (анализ, внутренний план действий и рефлексия) формируются у млад-

¹ *Выготский Л. С.* Педология подростка // Собр. соч. - М., 1984. -Т.4. - С. 828.

ших школьников в процессе учебной деятельности. В условиях специально организованного развивающего обучения, основу которого составляет осуществление детьми полноценной развернутой учебной деятельности, ведущей к формированию теоретического мышления, эти новообразования будут складываться раньше, чем в условиях традиционного обучения¹. Это, безусловно, создает более широкие возможности для психического развития и использования умственного потенциала младших школьников.

При традиционном обучении эти новообразования складываются в основном стихийно и у многих детей не достигают необходимого уровня развития к концу младшего школьного возраста. Поэтому в условиях традиционной массовой школы развивающая работа в этом направлении, проводимая при обязательном сотрудничестве учителя с психологом и родителями, будет особенно полезной.

Направляя усилия на развитие мышления детей, следует ориентироваться на их индивидуальные особенности (склад ума, темп мыслительной деятельности, обучаемость и пр.). Кроме того, нельзя забывать и о качественном своеобразии мышления ребенка в младшем школьном возрасте. Так, установлено, что примерно до 10 лет у детей активизируется преимущественно правое полушарие и первая сигнальная система, поэтому подавляющее большинство младших школьников относятся не к мыслительному, а к художественному типу. Это означает, что «физиологически младшие школьники по сути, поголовно все! „художники”². Поэтому целенаправленное развитие теоретического мышления детей следует сочетать с не менее целенаправленным совершенствованием мышления образного. «Ум человека, у которого в детские годы не сформировалось должным образом непосредственное восприятие окружающего и наглядно-образное мышление, может получить впоследствии одностороннее развитие, приобрести чрезмерно отвлеченный, оторванный от конкретной действительности характер»³.

В этой связи специальное внимание учителей, а также школьных психологов должно быть непременно направлено и на развитие воображения учащихся⁴.

¹ См.: Психическое развитие младших школьников// Под ред. В.В.Давыдова. - М., 1990.

² Петрунек В.П., Таран Л.Н. Младший школьник. - М., 1981. - С. 65.

³ Запорожец А.В. Избранные психологические труды. - М., 1986. - С. 257.

⁴ См.: Дубровина И.В. Об индивидуальных особенностях школьников. - М., 1975; Родари Дж. Грамматика фантазии. - М., 1990; и др.

Вопросы и задания

1. Каковы основные особенности мышления детей младшего школьного возраста?
2. В чем заключаются возможности и ограничения мыслительной деятельности младших школьников?
3. Каковы основные пути развития мышления учащихся в начальной школе?

Тема 5

ВОСПРИЯТИЕ, ПАМЯТЬ, ВНИМАНИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Развитие восприятия.

Развитие памяти.

Развитие внимания.

5.1. Развитие восприятия

Способность ребенка успешно включиться в процесс школьного обучения во многом зависит **от уровня развития его восприятия, или сенсорного развития.**

Восприятие является основой познавательной деятельности, поэтому нормальное умственное развитие ребенка невозможно без опоры на полноценное восприятие.

Как правило, дети, поступающие в школу, обладают достаточным уровнем сенсорной культуры¹. У них имеются довольно полные представления о сенсорных эталонах. *Сенсорные эталоны* - это созданные человеческой культурой общепринятые образцы внешних свойств предметов. Так, для зрительного восприятия выработаны сенсорные эталоны цвета - хроматические цвета - 7 основных цветов спектра и их оттенки; ахроматические цвета - белый, серый, черный; эталоны формы - геометрические фигуры; эталоны величины - метрическая система мер. В области слухового восприятия эталонами являются звуковысотные отношения, фонемы родного языка. Соответствующие эталоны существуют во вкусовом, обонятельном восприятии.

К концу дошкольного возраста ребенок может пользоваться сенсорными эталонами как своеобразными едини-

¹ Венгер Л.А. и др. Воспитание сенсорной культуры ребенка. — М., 1988.

цами измерения, мерками при оценке различных свойств окружающих предметов. Он различает цвета, формы, величину предметов, их расположение в пространстве; может правильно назвать цвета и формы предметов, верно соотнести их по величине; умеет изобразить основные формы, раскрасить изображение в заданный цвет.

Развитое восприятие имеет принципиальное значение для усвоения школьных дисциплин. Так, формирование элементарных математических представлений предполагает знание геометрических форм, умение сравнивать по величине. Для усвоения грамоты (первоначальных навыков письма и чтения) огромную роль играет фонематический слух, позволяющий дифференцировать звуки родной речи, а также способность к точному зрительному восприятию начертаний букв. Например, встречающаяся иногда у детей замена букв или цифр, похожих по написанию (и - н, 9 и 6 и др.), может быть обусловлена недостатками в развитии зрительного восприятия. Уроки природоведения, рисования, труда, физкультуры также требуют развитого восприятия.

Психологические исследования показывают, что к началу младшего школьного возраста восприятие детей, несмотря на его большие возможности, еще очень несовершенно. Это связано с тем, что примерно до 7 лет восприятие ребенка носит глобальный характер: в сложной фигуре ребенок воспринимает только впечатление целого, без анализа частей, без синтеза их отношений. По словам Ж. Пиаже, ребенок хочет увидеть сразу все.

Слабая дифференцированность восприятия в начале младшего школьного возраста проявляется и в том, что дети, так же как и в дошкольном возрасте, выделяют при рассматривании предметов наиболее яркие, бросающиеся в глаза свойства. Напомним, что описанные ранее феномены Ж. Пиаже обусловлены доминированием в восприятии отдельных признаков, без учета и соотнесения их с остальными.

Совершенствование детского восприятия происходит по пути развития *перцептивной активности ребенка*. Перцептивная активность предполагает целенаправленное, систематическое исследование воспринимаемого предмета с целью выделения и анализа наиболее существенных его признаков и построения на этой основе целостного образа. Так, при зрительном восприятии предмета или его изображения глаз совершает многочисленные обследующие движения вдоль контура рассматриваемой фигуры с фик-

сацией наиболее примечательных, важных для ее опознания частей.

Исследования показывают, что перцептивные действия развиваются с возрастом: в частности, дети 9-10 лет лучше исследуют фигуры, устанавливают связи между частями изображения и в целом производят рассматривание более точно и адекватно, чем дети 5-6 лет¹.

Более высокая целенаправленность, управляемость восприятия в младшем школьном возрасте обусловлена тем, что под влиянием развивающегося мышления «восприятие становится думающим». Именно это позволяет ребенку успешно анализировать различные свойства предметов и сопоставлять их друг с другом (анализирующее восприятие).

Для того чтобы младшие школьники более точно анализировали качества воспринимаемых объектов, их необходимо специально обучать наблюдению. Как отмечает Л.Ф. Обухова, «молодые учителя часто недооценивают те трудности, которые испытывает ребенок при восприятии нового объекта. Нужно учить детей рассматривать объект, нужно руководить восприятием. Для этого у ребенка необходимо создавать предварительное представление, предварительный поисковый образ для того, чтобы ребенок смог увидеть то, что нужно. Примеры этого просты, они вырабатываются тысячелетиями: необходимо указкой вести взор ребенка за собой. Мало иметь наглядный материал, нужно научить его видеть»².

При соответствующем обучении к концу младшего школьного возраста появляется синтезирующее восприятие, позволяющее (с опорой на интеллект) устанавливать связи между элементами воспринимаемого. На этом этапе развития восприятия ребенок способен не только дать точное, целостное описание изображения (например, картинки), но и дополнить его объяснением изображенного события или явления.

Проблема управления восприятием в младшем школьном возрасте непосредственно связана с вопросом о *наглядности в обучении*. Принцип наглядности является одним из основных в начальной школе. В целом он адекватен особенностям психического развития младших школьников, мышление которых, особенно на первых этапах обучения, имеет преимущественно наглядно-образный харак-

¹ См.: *Обухова Л.Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. - М., 1981.

² *Обухова Л.Ф.* Детская (возрастная) психология. - М., 1996. - С. 281.

тер и опирается на восприятие конкретных признаков предметов.

Однако парадокс заключается в том, что наглядность учебного материала может не только помогать, но и препятствовать процессу усвоения знаний, затруднять возможность выделения учебной задачи, овладения мыслительными действиями.

Можно выделить по меньшей мере две функции наглядного материала в учебном процессе:

1) обогащать впечатления учащихся, расширять их чувственный опыт, делать более живыми, конкретными, красочными и точными представления о недостаточно известном круге явлений (демонстрация фотографий и кинофильмов о живой природе, исторических событиях и т.п.);

2) решать конкретную педагогическую задачу (при обучении счету, на уроках русского языка и т.п.).

Именно во втором случае существует вероятность того, что наглядный материал не будет выступать для учащихся опорой, средством для совершения необходимых умственных действий, а станет восприниматься ими непосредственно как самостоятельный предмет восприятия и умственной активности.

Это хорошо иллюстрирует пример, приведенный А.Н. Леонтьевым. Для урока математики учитель тщательно подготовил таблицы, которые должны были служить пособием при изучении в 1 классе чисел и операций с количествами в пределах десятка. Таблицы эти отличались не принципом построения, а тщательностью выполнения и характером изображенных на них предметов. Так, на одной таблице были изображены танки и зенитные пушки, что, по замыслу преподавателя, делало данное пособие интересным, легко привлекающим внимание учащихся, максимально конкретным и жизненным (дело происходило в годы Великой Отечественной войны).

Тем не менее с психологической точки зрения это замечательно выполненное пособие оказалось не вполне грамотным, так как не могло обеспечить решение той педагогической задачи, которую ставил учитель - обучить детей счету. Ярко раскрашенные, «почти как настоящие» танки интересовали детей куда больше, чем счетные операции. Счет требует абстрактного действия, отвлечения от предметного содержания, а это тем труднее, чем оно богаче. Как отмечал А.Н.Леонтьев, «считать неинтересные карандаши ребенку психологически легче, чем считать ин-

тересные танки. Когда ребенок отвлечен от формального количественного признака другими, содержательными признаками тех же предметов, то овладеть его активностью даже труднее, чем в том случае, когда он отвлечен чем-нибудь посторонним, когда он, например, просто смотрит в окно, здесь можно потребовать, чтобы он смотрел на доску; в первом же случае все его внимание сосредоточено на пособии, но в его сознании не количества, не соотношения их, а военные образы; будучи внешне обращен к тому же, что и учитель, внутренне он идет, однако, не за ним, а за предметным содержанием, изображенным на таблице»¹.

Таким образом, при использовании наглядного материала необходимо соотносить его содержание и форму презентации с конкретной педагогической задачей.

5.2. Развитие памяти

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения, обусловленные качественными преобразованиями мышления. Суть этих изменений состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной. «Память в этом возрасте становится мыслящей»².

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных *мнемических задач* (задач на запоминание), возникающих в ходе учебной деятельности. Теперь ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе.

У первоклассников (как и у дошкольников) хорошо развита произвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и события его жизни. Однако далеко не все из того, что прихо-

¹ Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательного учения // Избранные психологические произведения. - М., 1983. - Т.1. - С. 358-359.

² Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989. - С. 56.

дится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная, эмоциональная память оказывается уже недостаточной.

Нет сомнения в том, что заинтересованность ребенка в школьных занятиях, его активная позиция, высокая познавательная мотивация являются необходимыми условиями развития памяти. Это факт неопровержимый. Однако спорным представляется утверждение, что для развития памяти ребенка полезны не только и не столько специальные упражнения на запоминание, сколько формирование интереса к знаниям, к отдельным учебным предметам, развитие положительного отношения к ним. Практика показывает, что одного интереса к учению недостаточно для развития произвольной памяти как высшей психической функции.

Совершенствование памяти в младшем школьном возрасте обусловлено в первую очередь освоением в ходе учебной деятельности различных способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и смысловой обработкой запоминаемого материала. Опора на мышление, использование различных способов и средств запоминания (группировка материала, осмысление связей различных его частей, составление плана и др.) превращают память младшего школьника в истинную высшую психическую функцию осознанную, опосредствованную, произвольную. Память ребенка из непосредственной и эмоциональной становится логической, смысловой.

К сожалению, в практике школьного обучения не обращается достаточного внимания на формирование у младших школьников адекватных, рациональных приемов и способов запоминания. Без специальной целенаправленной работы приемы запоминания складываются стихийно и нередко оказываются непродуктивными.

Способность детей младшего школьного возраста к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе и существенно различается у учащихся 1-2 и 3-4 классов. Так, для детей 7-8 лет «характерны ситуации, когда запомнить без применения каких-либо средств гораздо проще, чем запомнить, осмысливая и организуя материал... Испытуемые этого возраста на вопросы „Как запоминал? О чем думал в процессе запоминания?“ и т.д. чаще всего отвечают: „Просто запоминал и все“. Это отражается и на результативной стороне

памяти... Для младших школьников проще выполнить установку „запомнить“, чем установку „запомнить с помощью чего-либо“¹.

По мере усложнения учебных заданий установка «просто запомнить» перестает себя оправдывать, и это вынуждает ребенка искать приемы организации памяти. Чаще всего таким приемом оказывается многократное повторение - универсальный способ, обеспечивающий механическое запоминание.

В младших классах, где от ученика требуется лишь простое воспроизведение небольшого по объему материала, такой способ запоминания позволяет справляться с учебной нагрузкой. Но нередко он остается у школьников единственным на протяжении всего периода обучения в школе. Это связано в первую очередь с тем, что в младшем школьном возрасте ребенок не овладел приемами смыслового запоминания, его логическая память осталась недостаточно сформированной.

Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. Такая память основана на понимании. В этой связи уместно вспомнить высказывание Л.Н. Толстого: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями мысли, а не одной памятью».

В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы смысловое соотнесение, классификация, выделение смысловых опор и составление плана и др.²

Специальные исследования, направленные на изучение возможностей формирования этих приемов у младших школьников, показывают, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа: а) формирование самого умственного действия; б) использование его как мнемического приема, т.е. средства запоминания. Таким образом, прежде чем использовать, например, прием классификации для запоминания материала, необходимо овладеть классификацией как самостоятельным умственным действием.

Процесс развития логической памяти у младших школьников должен быть специально организован, поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоя-

¹ Познавательные процессы и способности в обучении. - М., 1990. - С. 78.

² См.: Развитие логической памяти у детей / Под. ред. А.А. Смирнова. - М., 1976.

тельно (без специального обучения) не используют приемы смысловой обработки материала и с целью запоминания прибегают к испытанному средству - повторению. Но даже успешно освоив в ходе обучения способы смыслового анализа и запоминания, дети не сразу приходят к их применению в учебной деятельности.

На разных этапах младшего школьного возраста отмечается динамика отношения учеников к приобретенным ими способам смыслового запоминания: если у второклассников потребность в их использовании самостоятельно еще не возникает, то к концу обучения в начальной школе дети сами начинают обращаться к новым способам запоминания при работе с учебным материалом.

В развитии произвольной памяти младших школьников необходимо выделить еще один аспект, связанный с овладением в этом возрасте знаковыми и символическими средствами запоминания, прежде всего *письменной речью* и *рисунком*. По мере освоения письменной речи (к 3 классу) дети овладевают и опосредствованным запоминанием, используя такую речь как знаковое средство. Однако и этот процесс у младших школьников «происходит стихийно, неуправляемо, как раз на том ответственном этапе, когда складываются механизмы произвольных форм запоминания и припоминания»¹.

Формирование письменной речи идет эффективнее, если требуется не простое воспроизведение текста, а построение контекста. Поэтому для освоения письменной речи нужно не пересказывать тексты, а **сочинять**. При этом наиболее адекватный для детей вид словотворчества - сочинение сказок².

Младший школьный возраст сензитивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. Важным ее условием является учет индивидуальных характеристик памяти ребенка: ее объема, модальности (зрительная, слуховая, моторная) и т.п. Но независимо от этого каждый ученик должен усвоить основное правило эффективного запоминания: чтобы запомнить материал правильно и надежно, необходимо с ним активно поработать и организовать его каким-либо образом.

Ляудис В.Я. Память в процессе развития. — М., 1976. — С. 205.
См: Родари Дж. Грамматика фантазии. — М., 1990.

Целесообразно сообщить младшим школьникам информацию о различных приемах и способах запоминания и помочь в овладении теми из них, которые окажутся наиболее эффективными для каждого ребенка.

Материалы, необходимые для диагностики памяти и проведения развивающих занятий, можно найти в специальной литературе¹.

5.3. Развитие внимания

В работе с младшими школьниками проблема внимания является наиболее актуальной. В школе и дома постоянно раздаются жалобы на «невнимательность», «несобранность», «отвлекаемость» ребенка. Наиболее часто такую характеристику получают дети 6-7 лет, т.е. первоклассники. Их внимание действительно еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустойчиво, что во многом объясняется недостаточной зрелостью нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания.

На протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. Однако только к 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий.

Хорошо развитые свойства внимания и его организованность являются факторами, непосредственно определяющими успешность обучения в младшем школьном возрасте. Как правило, хорошо успевающие школьники имеют лучшие показатели развития внимания. При этом специальные исследования показывают, что различные свойства внимания вносят неодинаковый «вклад» в успешность обучения по разным школьным предметам. Так, при овладении математикой ведущая роль принадлежит объему внимания; успешность усвоения русского языка связа-

¹ См.: *Житникова Л.М.* Учите детей запоминать. - М., 1985; *Яковлева Е.Л.* Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников // *Маркова А.К., Лидере А.Г., Яковлева Е.Л.* Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. - Петрозаводск, 1992; *Матюгин И.Ю.* Тактильная память. - М., 1991; *Матюгин И.Ю., Чакаберия Е.Н.* Зрительная память. - М., 1992. И др.

на с точностью распределения внимания, а обучение чтению - с устойчивостью внимания. Из этого напрашивается естественный вывод: развивая различные свойства внимания, можно повысить успеваемость школьников по разным учебным предметам.

Сложность, однако, заключается в том, что *разные свойства внимания поддаются развитию в неодинаковой степени*. Наименее подвержен влиянию тренировки объем внимания, он индивидуален, в то же время свойства распределения и устойчивости можно и нужно тренировать, чтобы предотвратить их стихийное развитие¹.

Успешность тренировки внимания в значительной мере определяется также индивидуально-типологическими особенностями, в частности, свойствами высшей нервной деятельности. Установлено, что разные сочетания свойств нервной системы могут способствовать или, напротив, препятствовать оптимальному развитию характеристик внимания. В частности, люди с сильной и подвижной нервной системой имеют устойчивое, легко распределяемое и переключаемое внимание. Для лиц с инертной и слабой нервной системой более характерно неустойчивое, плохо распределяемое и переключаемое внимание. При сочетании инертности и силы показатели устойчивости повышаются, свойства переключения и распределения достигают средней эффективности². Таким образом, необходимо учитывать, что индивидуально-типологические особенности каждого конкретного ребенка позволяют тренировать его внимание лишь в определенных пределах.

Однако относительно слабое развитие свойств внимания не является фактором фатальной невнимательности, поскольку решающая роль в успешном осуществлении любой деятельности принадлежит организованности внимания: навыку управления собственным вниманием, способности поддерживать его на должном уровне, гибко оперировать его свойствами в зависимости от специфики выполняемой деятельности. «И при объективно слабых свойствах внимания ученик может неплохо им владеть. Однако в этих случаях... управление сводится главным образом к постоянно возобновляемым усилиям поддерживать свое рассеивающееся внимание на должном уровне, а также к более или менее успешному самоконтролю.

¹ См.: *Ермолаев О.Ю.* и др. Внимание школьника. — М., 1987.

² Там же.

Иной по своей сущности должна быть организованность внимания учащихся с хорошо развитыми его свойствами. Главное, что отличает таких учеников, - это умение приспособлять свое внимание к специфике выполняемой задачи, гибко оперируя отдельными его свойствами. Их равно высокое развитие позволяет активизировать то или иное свойство в зависимости от конкретных особенностей ситуации»¹.

Невнимательность младших школьников - одна из наиболее распространенных причин сниженной успеваемости. Ошибки «по невниманию» в письменных работах и во время чтения - самые обидные для детей. К тому же они являются предметом для упреков и недовольства со стороны учителей и родителей.

Как правило, наличие значительного числа таких ошибок у первоклассников можно объяснить влиянием сразу многих факторов: общевозрастных особенностей развития (незрелость нейрофизиологических механизмов), начальным этапом в овладении навыками организации учебной деятельности и прочими причинами, связанными с периодом адаптации к новым условиям школы. Поэтому в первых классах занятия по развитию внимания рекомендуются проводить прежде всего как профилактические, направленные на повышение эффективности функционирования внимания у всех детей. На последующих этапах обучения (2-4-е классы), когда трудности адаптационного периода преодолены, значение такой работы, безусловно, не снижается. Но наряду с ней возникает необходимость организации специальных занятий с детьми, отличающимися особой невнимательностью.

Одним из эффективных способов формирования внимания является метод, разработанный в рамках концепции поэтапного формирования умственных действий¹. Согласно этому подходу, внимание понимается как идеальное, интериоризированное и автоматизированное действие контроля. Именно такие действия и оказываются несформированными у невнимательных школьников.

Занятия по формированию внимания проводятся как обучение внимательному письму и строятся на материале работы с текстами, содержащими разные типы ошибок «по невнимательности»: подмена или пропуск слов в предложении, подмена или пропуск букв в слове, слитное написание слова с предлогом и др.

¹ См.: *Ермолаев О.Ю.* и др. *Внимание школьника.* - М., 1987. - С. 69.

Как показывают исследования, наличие текста-образца, с которым необходимо сравнить ошибочный текст, само по себе не является достаточным условием для точного выполнения заданий по обнаружению ошибок, так как невнимательные дети не умеют сличать текст с образцом, не умеют проверять. Именно поэтому все призывы учителя «проверить свою работу» оказываются безрезультатными.

Одной из причин этого является ориентация детей на общий смысл текста или слова и пренебрежение частностями. Для преодоления глобального восприятия и формирования контроля за текстом детей учили читать с учетом элементов на фоне понимания смысла целого. Вот как описывал П.Я. Гальперин этот основной и наиболее трудоемкий этап работы: «Детям предлагали прочесть отдельное слово (чтобы установить его смысл), а затем разделить его на слоги и, читая каждый слог, отдельно проверить, соответствует ли он слову в целом.

Подбирались самые разные слова (и трудные, и легкие, и средние по трудности). Вначале слоги разделялись вертикальной карандашной чертой, затем черточки не ставились, но слоги произносились с четким разделением (голосом) и последовательно проверялись. Звуковое разделение слогов становилось все короче и вскоре сводилось к ударениям на отдельных слогах. После этого слово прочитывалось и проверялось по слогам про себя («первый правильно, второй нет, здесь пропущено... переставлено...»). Лишь на последнем этапе мы переходили к тому, что ребенок прочитывал все слово про себя и давал ему общую оценку (правильно-неправильно; и если неправильно, то разъяснял почему). После этого переход к прочтению всей фразы с ее оценкой, а потом и всего абзаца (с такой же оценкой) не составляли особого труда»¹.

Важным моментом процесса формирования внимания является работа ребенка со специальной карточкой, на которой выписаны «правила» проверки, т.е. порядок операций при проверке текста. Наличие такой карточки является необходимой материальной опорой для овладения полноценным действием контроля. По мере интериоризации и свертывания действия контроля обязательность использования такой карточки исчезает.

¹ См.: Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. — М., 1974.

Для обобщения сформированного действия контроля оно отрабатывалось затем на более широком материале (картинки, узоры, наборы букв и цифр). После этого, при создании специальных условий контроль переносился из ситуации экспериментального обучения в реальную практику учебной деятельности. Таким образом, метод поэтапного формирования позволяет получить полноценное действие контроля, т.е. сформировать внимание.

Как уже отмечалось, основной причиной невнимательного письма и чтения у младших школьников часто является неумение анализировать конкретные единицы материала, стремление быстро считывать смысл слова, не замечая особенностей его написания. Одним из приемов преодоления подобной установки является смена позиции, роли ребенка при проверке выполненного задания. В этом случае детям предлагается читать написанное вслух, как будто это написал «другой мальчик или девочка», «плохо обученный щенок». При работе с невнимательными школьниками большое значение имеет развитие отдельных свойств внимания. Для проведения занятий учитель или психолог может использовать следующие виды заданий:

1. *Развитие концентрации внимания.* Основной тип упражнений - корректурные задания, в которых ребенку предлагается находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Такие упражнения позволяют ребенку почувствовать, что значит «быть внимательным», и развить состояние внутреннего сосредоточения. Эта работа должна проводиться ежедневно (по 5 мин в день) в течение 2-4 месяцев. Рекомендуется также использовать задания, требующие выделения признаков предметов и явлений (прием сравнения); упражнения, основанные на принципе точного воспроизведения какого-либо образца (последовательность букв, цифр, геометрических узоров, движений и т.д.); задания по типу: «перепутанные линии», поиск скрытых фигур и др.

2. *Увеличение объема внимания и кратковременной памяти.* Упражнения основаны на запоминании числа и порядка расположения ряда предметов, представляемых на несколько секунд. По мере овладения упражнением число предметов постепенно увеличивается.

3. *Тренировка распределения внимания.* Основной принцип упражнений: ребенку предлагается одновременное вы-

¹ См.: Гальперин П.Я. Поэтапное формирование как метод психологических исследований // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. — М., 1978. — С. 97 —98.

полнение двух разнонаправленных заданий (например, чтение рассказа и подсчет ударов карандаша по столу, выполнение корректурного задания и прослушивание пластинки с записью сказки и т.п.). По окончании упражнения (через 10-15 мин) определяется эффективность выполнения каждого задания.

4. *Развитие навыка переключения внимания.* Выполнение корректурных заданий с чередованием правил вычеркивания букв.

Подробные программы диагностики и развития внимания у младших школьников представлены в работах Е.И. Кикоина, С.С.Левитиной, Е.Л.Яковлевой и др.¹

Вопросы и задания

1. Каковы особенности развития познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания) в младшем школьном возрасте?
2. Какие качественные преобразования познавательной сферы происходят на протяжении младшего школьного возраста? Чем они обусловлены?
3. Каким образом тип школьного обучения влияет на развитие познавательной сферы младших школьников?
4. Зачем нужно развивать воображение школьников?
5. В чем состоит специфика использования наглядного материала при обучении детей в начальной школе?

Тема 6 РАЗВИТИЕ МОТОРИКИ

В младшем школьном возрасте продолжается интенсивный процесс развития двигательных функций ребенка. Наиболее важный прирост по многим показателям моторного развития (мышечной выносливости, пространственной ориентации движений, зрительно-двигательной координации) отмечается именно в возрасте 7-11 лет.

В этот период наблюдается ярко выраженный **психомоторный прогресс**. Начинают вступать в строй высшие кор-

¹ См.: *Кикоин Е.И.* Младший школьник: возможности изучения и развития внимания. - М., 1993; *Левитина С.С.* Можно ли управлять вниманием школьника? - М., 1980; *Яковлева Е.Л.* Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников // *Маркова А.К., Лидере А.Г., Яковлева Е.Л.* Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. - Петрозаводск, 1992; и др.

ковые уровни организации движений, что обеспечивает прогрессивное развитие точных и силовых движений, а также создает необходимые условия для освоения все большего числа двигательных навыков и предметных ручных манипуляций. По этой же причине у детей заметно возрастает ловкость в метании, лазании, легкоатлетических и спортивных движениях.

Все это имеет неоспоримое значение и для общего психического развития ребенка. Ведь движения, двигательные акты, являясь внешним проявлением всякой психической деятельности (И.М. Сеченов), оказывают взаимно обратное влияние на развитие мозговых структур.

Развитие моторики играет важную роль в овладении учебными навыками, прежде всего письмом. Становление сложнейшего психомоторного навыка опирается на согласованное взаимодействие всех уровней организации движений, как правило уже достигших необходимого развития к началу младшего школьного возраста.

Однако практика показывает, что дети 6-7 лет нередко имеют неудовлетворительный уровень развития мелкой и крупной моторики. Это проявляется в неспособности проводить достаточно четкие и прямые линии при срисовывании образцов геометрических фигур, начертании печатных букв (так называемая «дрожащая линия»), в неумении точно вырезать по контуру фигуры из бумаги, в плохой координации движений при беге, прыжках, общей двигательной неловкости и неуклюжести.

Причины недостаточного развития моторики различны и многообразны. Но среди них можно выделить наиболее распространенные, отражающие общие условия развития и воспитания современных детей.

Прежде всего это *ослабленное здоровье и сниженные показатели общего физического развития*. По данным медиков, только 20-25% поступающих в школу детей можно отнести к группе полностью здоровых. Все чаще в анамнезе современных будущих первоклассников встречаются указания на неблагоприятные перинатальные факторы (перенесенные родовые травмы, асфиксию и пр.). Все это серьезно осложняет полноценное развитие двигательных функций в детском возрасте.

Наряду с физиологической недостаточностью отставание в развитии моторики объясняется и рядом *социальных факторов*. В частности, «домашние» дети, не посещавшие до школы детский сад, иногда имеют катастрофически низ-

кий уровень сформированное™ навыков тонкой ручной моторики (рисование, вырезание из бумаги и пр.), поскольку родители не уделяли этому аспекту развития должного внимания. Неумение ребенка они, как правило, объясняют тем, что «ему не нравится раскрашивать книжки с картинками», «он не любит заштриховывать фигуры», и не считают нужным предложить ребенку более привлекательное занятие, также способствующее развитию ручной умелости.

Можно указать и еще одну очень важную причину, во многом объясняющую снижение уровня общего моторного развития детей. Она состоит в практически полной утрате *культуры детских дворовых игр*. Современные дошкольники и младшие школьники почти не играют в подвижные коллективные игры, которыми был заполнен досуг их сверстников 20-30 лет назад. Между тем одно из предназначений этих игр как раз и состоит в совершенствовании двигательных навыков.

Из сказанного следует, что развитию моторики детей следует уделять специальное внимание. Необходимость в этом испытывают не только первоклассники, осваивающие самый сложный навык письма, но и все учащиеся начальных классов, а также дети других возрастных групп, поскольку, как отмечалось выше, **развитие двигательной сферы выступает важным условием общего психического развития.**

Упражнения и игры по развитию моторики должны быть самостоятельным разделом развивающих занятий, организуемых педагогом или психологом. Эти упражнения могут быть включены в план уроков, а также рекомендованы родителям для дополнительных занятий с ребенком во внеурочное время.

Приведем некоторые виды таких занятий:

I. Упражнения для развития тонкой моторики руки и зрительно-двигательных координации.

1. Срисовывание графических образцов (геометрических фигур и узоров разной сложности).

2. Обведение по контуру геометрических фигур разной сложности с последовательным расширением радиуса обводки (по внешнему контуру) или его сужением (обводка по внутреннему контуру).

3. Вырезание по контуру фигур из бумаги (особенно вырезание плавное, без отрыва ножниц от бумаги).

4. Раскрашивание и штриховка (как отмечалось выше, этот наиболее известный прием совершенствования моторных навыков обычно не вызывает интереса у детей млад-

шего школьного возраста и поэтому используется преимущественно только как учебное задание (на уроке). Однако, придав этому занятию соревновательный игровой мотив, можно с успехом применять его и во внеурочное время).

5. Различные виды изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация и пр.).

6. Конструирование и работа с мозаикой.

7. Освоение ремесел (шитье, вышивание, вязание, плетение, работа с бисером и пр.).

II. *Игры и упражнения для развития крупной моторики (силы, ловкости, координации движений).*

1. Игры с мячом (самые разные).

2. Игры с резинкой.

3. Игры типа «Зеркало»: зеркальное копирование поз и движений ведущего (роль ведущего может быть передана ребенку, который сам придумывает движения).

4. Игры типа «Тир»: попадание в цель различными предметами (мячом, стрелами, кольцами и пр.).

5. Весь спектр спортивных игр и физических упражнений.

6. Занятия танцами. Аэробика.

Специальные игры и упражнения по развитию моторики у детей широко представлены в психологической и педагогической литературе¹.

Вопросы и задания

1. Какова роль развития моторики в общем психическом развитии младших школьников?

2. Какую роль может играть школа, учитель в создании условий для полноценного развития двигательной функции детей?

3. Понаблюдайте за учащимися начальных классов на перемене. В какие подвижные игры играют дети? В какой мере они способствуют развитию моторики?

¹ Матыцин В.П. Готовь руку к школе. - Тверь, 1993; Гельниц Г. и Шульц-Вульф Г. Ритмико-музыкальная двигательная терапия как основа психогигиенического подхода к ребенку // Психогигиена детей и подростков. - М., 1985; Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. - СПб., 1997. И др.

Тема 7

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Как уже отмечалось, младший школьный возраст связан со значительными изменениями в психологическом облике ребенка. Важнейшим моментом этих преобразований является **переход от непосредственного к опосредствованному поведению, т.е. поведению осознанному и произвольному**. Ребенок учится активно управлять собой, строить свою деятельность в соответствии с поставленными целями, сознательно принятыми намерениями и решениями. Это свидетельствует о возникновении нового уровня организации мотивационно-потребностной сферы и является важным показателем развития личности.

Появление новых форм поведения самым непосредственным образом связано с учебной деятельностью. Однако поступление ребенка в школу само по себе не обеспечивает появления качеств, объективно необходимых учащимся и настойчиво требуемых учителями и родителями. Они нуждаются в специальной организации. И здесь возникает противоречие: с порога школы от ребенка требуют того, что только еще должно быть сформировано в условиях новой социальной ситуации развития. «Ни один учитель никогда не потребует от школьника решения таких арифметических задач, решению которых он предварительно их не научил. Но многие учителя требуют от учащихся организованности, прилежания, ответственности, аккуратности и пр. и в то же время не заботятся о том, чтобы предварительно дать детям соответствующие умения и навыки и воспитать у них соответствующие привычки»¹.

Способность действовать произвольно формируется постепенно, на протяжении всего младшего школьного возраста. Как и все высшие формы психической деятельности, произвольное поведение подчиняется основному закону их формирования: новое поведение возникает сначала в совместной деятельности со взрослым, который дает ребенку средства организации такого поведения, и только потом становится собственным индивидуальным способом действия ребенка (Л.С. Выготский).

¹ *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968. - С. 272.

Что же должны знать и понимать учителя и родители, чтобы разумно строить процесс воспитания, способствуя развитию ребенка как самостоятельной личности, умеющей сознательно управлять своим поведением?

Специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно со стороны взрослых. Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выполнять, каким правилам подчиняться и т.д. Одна из типичных ситуаций такого рода - выполнение ребенком какого-либо поручения. Даже среди тех школьников (особенно первоклассников), которые охотно берутся выполнить поручение взрослого, довольно частыми являются случаи, когда дети не справляются с заданиями, поскольку не усвоили его сути, быстро утратили первоначальный интерес к заданию или просто забыли выполнить его в срок.

Этих трудностей можно избежать, если, давая детям какое-либо поручение, соблюдать определенные правила. *Во-первых*, необходимо, чтобы дети, получив задание, сразу же повторили его. Это заставляет ребенка мобилизоваться, «настроиться» на задание, лучше понять его содержание, а также отнести это задание лично к себе. *Во-вторых*, нужно предложить детям сразу подробно спланировать свои действия, т.е. тут же после поручения приступить к его мысленному исполнению: определить точный срок выполнения, наметить последовательность действий, распределить работу по дням и т.д.

Как отмечает Л.И. Божович, «указанные приемы способствуют созданию намерения обязательно выполнить задание даже у тех детей, которые первоначально его не имели»¹.

В многочисленных исследованиях отечественных психологов были выделены наиболее существенные условия, позволяющие взрослому формировать у ребенка способность самостоятельно управлять своим поведением. Таковыми условиями являются:

- 1) наличие у ребенка достаточно сильного и длительно действующего мотива поведения;
- 2) введение ограничительных целей;
- 3) расчленение усваиваемой сложной формы поведения на относительно самостоятельные и небольшие действия;

¹ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968. - С. 267.

4) наличие внешних средств, являющихся опорой при овладении поведением.

Остановимся подробнее на каждом из выделенных условий.

Наличие сильного мотива. Ставя перед ребенком определенные цели (лучше учиться, выполнять правила поведения, вовремя делать уроки и др.), необходимо учитывать содержание мотивов, являющихся для него реально действующими. Только такие мотивы способны придать действиям ребенка личностный смысл и побудить к лучшему выполнению требований взрослого, которые в этом случае будут совпадать с собственными потребностями ребенка.

Таким образом, задаваемая цель должна быть включена в тот мотивационный контекст, который наиболее значим для данного ребенка. При этом необходимо учитывать особенности содержания мотивационной сферы, которые сложились в индивидуальном опыте каждого школьника. Например, нужно каждый день готовить уроки, чтобы оставаться лучшим учеником в классе, чтобы отпускали гулять на улицу, чтобы не исключили из спортивной секции, чтобы не получать двоек и дожидаться, наконец, когда купят собаку (или велосипед) и др.

Главное здесь - определить область мотивов, реально действующих для данного ребенка. Выяснить это важно не только для более эффективной организации его деятельности, но и для того, чтобы при необходимости вводить новые мотивы, создавая условия превращения только понимаемых мотивов в реально действующие. Иллюстрацией может служить случай, когда ребенок сначала делает уроки ради возможности пойти поиграть, а затем, по прошествии некоторого времени, начинает самостоятельно, без принуждения выполнять домашние задания, потому что теперь ему понравилось получать хорошие отметки¹.

Введение ограничительной цели. Для того чтобы проиллюстрировать роль ограничительной цели в организации деятельности ребенка, обратимся к результатам экспериментов Л.С. Славиной². Младшим школьникам (с 1 по 4

¹ Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Избр. психол. произв. - М., 1983. - Т. 1. - С. 290-291.

² См.: Славина Л.С. Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972.

класс) предлагалась очень однообразная и неинтересная работа: ставить точки в кружочках, расположенных на больших листах и сгруппированных в квадраты по 100 кружков. Выполняя эту работу по заданию экспериментатора, дети воспринимали ее как нужную и важную. Через некоторое время после начала выполнения задания у детей естественным образом наступало психическое насыщение и в итоге они, кто раньше, кто чуть позже, отказывались от дальнейшей работы.

После того, как деятельность ребенка начинала распадаться и он был готов закончить участие в опыте, экспериментатор ставил перед ребенком конкретную цель: заполнить еще определенное число квадратов с кружками.

Введение цели решительным образом меняло поведение ребенка и влияло на результаты работы: дети начинали выполнять задание весело, организованно, в более быстром темпе, значительно превышая объем работы, выполненной ими ранее.

Таким образом, ограничительная цель при выполнении ребенком непривлекательной для него деятельности приобретает очень большое значение. Она позволяет выполнить требование взрослого (что чрезвычайно важно для младшего школьника) и одновременно реализовать стремление прекратить неинтересное занятие, разрешая тем самым конфликт между этими противоположными мотивационными тенденциями.

Важным результатом исследования явилось определение оптимального момента введения ограничительной цели. Если такая цель вводилась уже после того, как деятельность полностью распадалась и ребенок окончательно решал отказаться от работы, новая цель не приводила к возобновлению деятельности. Когда ограничительная цель ставилась в начальный период пресыщения, отмечался значительный эффект: ребенок быстро и организованно заканчивал задание. Но наибольшее влияние цель имела в том случае, когда задавалась ребенку с самого начала работы. Таким образом, цель перед ребенком нужно ставить вовремя, и лучше всего делать это заранее.

В этом исследовании обнаружился и другой важный факт: некоторые школьники 3-4 классов были способны самостоятельно ставить перед собой ограничительные цели, что позволяло им работать организованно в течение всего эксперимента. У учащихся 1-2 классов самостоятельной постановки целей не отмечалось.

Анализ условий, при которых ребенок способен образовать некоторое намерение и осуществить его, показал, что обязательным в этом случае является заинтересованность взрослого, который одобряет действия ребенка и принимает непосредственное активное участие в образовании этого намерения.

Таким образом, в младшем школьном возрасте у ребенка формируется умение «не только руководствоваться целями, которые перед ним ставит взрослый, но и умение самому ставить такого рода цели и в соответствии с ними самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность»¹. Именно такое умение является основным для развития произвольности.

Расчленение сложной формы поведения на небольшие действия. В описанном выше исследовании Л.С. Славиной было также показано, что если объем намечаемой работы был слишком большим, то даже правильно введенная ограничительная цель не оказывала влияния на деятельность ребенка: он работал так, как будто никакой специальной цели перед ним поставлено не было и его деятельность вскоре распадалась.

Это означает, что общая цель, даже если она исходно принимается ребенком положительно, должна быть конкретизирована в частных целях, достижение каждой из которых является более реальным и доступным. Это относится и к организации сложных форм поведения.

Результаты данного экспериментального исследования были использованы в практической работе со школьниками, опыт которой описан в работе Л.С. Славиной «Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам» (Трудные дети. - М., 1998). Книгу эту, без преувеличения, можно назвать классическим произведением детской практической психологии. Она полна очень точных психологических наблюдений, тонких замечаний, размышлений, содержит массу конкретных приемов работы с разными категориями детей, отличающихся неуспешной учебой и плохой дисциплиной. Вот лишь отдельные из этих приемов:

- поставленные перед ребенком цели должны быть не общими (стать отличником, исправить свое поведение и пр.), а очень конкретными, направленными на овла-

¹ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.-С. 273.

дение отдельными элементами поведения, которые легко можно контролировать. Если, например, необходимо организовать дисциплинированное поведение ученика на уроке, можно, с учетом индивидуальных особенностей поведения, обозначить такие, например, задачи: ничего не говорить учителю сразу при получении плохой отметки, а спросить об этом после уроков; не отвечать на уроке товарищу, даже если он заговорит первый; не выкрикивать, а поднимать руку, и др.;

- конкретную цель нужно ставить непосредственно перед тем, как она должна быть выполнена (например, сразу перед уроком). Этот прием оказывается значительно более эффективным, чем замечания ребенку во время уроков, когда он уже начал вести себя плохо;

- необходимо сначала ставить цель на очень короткий срок (на данную перемену, на первые 10 мин урока). По мере овладения новой формой поведения намечаемое время выполнения постепенно увеличивается;

- обязателен постоянный каждодневный контроль за выполнением намечаемых целей.

Наличие внешних средств организации поведения. Внешние средства являются важным условием успешного овладения поведением у младших школьников. Такие средства выполняют роль наглядной опоры и помогают ребенку контролировать свои действия.

Внешние средства имеют большое значение и при организации у детей *работы без отвлечений*. Например, при подготовке ребенком уроков был использован следующий прием: экспериментатор договаривался с ребенком, что поможет ему готовить уроки без отвлечения; как только ребенок отвлекался, взрослый у него на глазах включал секундомер. Выключался секундомер только после того, как ребенок возвращался к работе. Оказалось, что такой путь позволяет, во-первых, резко снизить длительность отвлечений, так как все дети, как правило, через 5 с после включения секундомера продолжали прерванную работу, и, во-вторых, резко уменьшить количество отвлечений. Таким образом, используя это средство - секундомер, удалось добиться устойчивой, повторяющейся изо дня в день работы без отвлечений.

Интересно заметить, что, как только в этом исследовании экспериментатор заменял секундомер словесными напоминаниями о необходимости продолжить работу, т.е.

обращался к самому распространенному приему, используемому взрослыми для организации поведения ребенка, дети просили: «Не надо так помогать!»

Еще одним удачным средством, позволяющим ребенку организовать свое поведение, являются *песочные часы*, наглядно показывающие течение времени и помогающие ребенку регулировать темп своей деятельности¹.

Итак, при определенных условиях дети младшего школьного возраста способны научиться организовывать свое поведение в соответствии с заданными целями и собственными намерениями. Важнейшим условием развития произвольного поведения является участие взрослого, который направляет усилия ребенка, раскрывая их смысл, и обеспечивает средствами овладения.

На протяжении младшего школьного возраста в развитии способности к произвольному поведению прослеживается четкая динамика. Школьники 1-2 класса могут действовать произвольно преимущественно при помощи и поддержке взрослого, который исходно «выстраивает» требуемое от ребенка поведение (задает цель, помогает сформировать намерение, определяет средства). К концу данного возрастного периода у детей появляется способность самостоятельно намечать цели деятельности и добиваться их достижения. Поведение ребенка становится истинно произвольным: активным, самостоятельным, опосредствованным собственными целями и намерениями.

Вопросы и задания

1. Почему в младшем школьном возрасте большое внимание уделяется развитию произвольного поведения?

2. Каковы основные условия, способствующие формированию у детей умения управлять своим поведением?

3. Проведите среди учащихся 2-4 классов небольшой опрос на тему «Что ты делаешь, когда оказываешься в трудной ситуации?» Какие способы и приемы саморегуляции поведения и эмоциональных состояний называют дети? Насколько они эффективны? Все ли дети владеют простыми приемами саморегуляции поведения и эмоций в трудных ситуациях?

¹ См.: *Якобсон С.Г., Прокина Н.Ф.* Организованность и условия ее формирования у младших школьников. — М., 1967.

Тема 8

ОБЩЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ

Отношения со сверстниками.

Роль учителя в становлении межличностных отношений у младших школьников.

Как уже указывалось, при поступлении ребенка в школу решающим фактором социализации становится овладение учебной деятельностью, выработка обязательных школьных умений и навыков. Параллельно с этим школьник включается и в другую, менее оформленную организационно, но не менее значимый процесс усвоения социального опыта - складывающиеся в школе межличностные отношения. Это так называемая «скрытая программа социализации»¹, благодаря которой развивается эмоциональная и социальная жизнь ребенка, формируется его представление о себе и о том, что думают о нем другие.

С первых дней пребывания в школе ребенок включается в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителем. На протяжении младшего школьного возраста это взаимодействие имеет определенную динамику и закономерности развития.

8.1. Отношения со сверстниками

В период адаптации к школе общение с одноклассниками, как правило, отступает у первоклассников на второй план перед обилием новых школьных впечатлений. Дети настолько поглощены своим новым статусом и обязанностями, что почти не замечают одноклассников, не всегда могут ответить на вопрос: «Кто сидел рядом с тобой за партой?»

Наблюдения за первоклассниками показывают, что вначале дети как будто даже избегают непосредственных контактов друг с другом, каждый из них пока еще сам по себе. Контакт между собой дети осуществляют посредством педагога. Хрестоматийным является эпизод из школьной жизни первоклассников, приведенный Я.Л. Коломинским: «Если кто-то из учащихся забыл принести в класс ручку,

См.: Берне Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. - М., 1986.

а на уроке нужно писать, то он не обращается к товарищам с просьбой дать ему лишнюю ручку. Ученик обычно сидит и молчит, иногда плачет, надеясь, что учительница заметит его бедственное положение. Учительница, узнав, в чем дело, обращается к классу, спрашивая, нет ли у кого лишней ручки. Школьник, у которого есть свободная ручка, не отдает ее товарищу сам. Он подает ручку учительнице, которая и передает ее ученику»¹.

Младший школьник - это человек, **активно овладевающий навыками общения**. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе².

Если у ребенка к 9-10-летнему возрасту устанавливаются дружеские отношения с кем-либо из одноклассников, это значит, что ребенок умеет наладить тесный социальный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время, это значит также, что общение с ним тоже кому-то важно и интересно.

Результаты специальных исследований показывают, что отношение к друзьям и само понимание дружбы имеют определенную динамику на протяжении младшего школьного детства. Для детей 5-7 лет друзья - это прежде всего те, с кем ребенок играет, кого видит чаще других. Выбор друга определяется прежде всего внешними причинами: дети сидят за одной партой, живут в одном доме и т.п. В этом возрасте дети больше внимания обращают на поведение, чем на качества личности. Характеризуя своих приятелей, они указывают, что «друзья ведут себя хорошо», «с ними весело». В этот период дружеские связи непрочны и недолговечны, они легко возникают и довольно быстро могут обрваться.

Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы становятся важными такие качества личности, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность.

Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у ребенка складывается система лич-

¹ Колосинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. - Минск, 1969. - С. 74-75.

² См.: Раттер М. Помощь трудным детям. - М., 1987.

ных отношений в классе. Ее основу составляют непосредственные эмоциональные отношения, которые превалируют над всеми другими.

Данные социометрических исследований показывают, что положение ученика в системе сложившихся в классе межличностных отношений определяется рядом факторов, общих для разных возрастных групп. Так, например, дети, получающие наибольшее число выборов от одноклассников («звезды»), характеризуются рядом общих черт: они обладают ровным характером, общительны, имеют хорошие способности, отличаются инициативностью и богатой фантазией; большинство из них хорошо учится; девочки отличаются привлекательной внешностью.

Группа школьников, имеющих неблагоприятное положение в системе личных отношений в классе, также обладает некоторыми сходными характеристиками: такие дети имеют трудности в общении со сверстниками, неуживчивы, что может проявляться как в драчливости, вспыльчивости, капризности, грубости, так и в замкнутости; нередко их отличает ябедничество, зазнайство, жадность; многие из этих детей неаккуратны и неряшливы.

Перечисленные общие качества имеют определенную специфику проявления на разных этапах младшего школьного возраста.

Для первоклассников, обладающих высоким социометрическим статусом, наиболее значимыми являются следующие особенности: опрятная внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться вещами, сладостями. Второе место в этом возрасте занимают хорошая успеваемость и отношение к учению. Для популярных в классе мальчиков большое значение имеет также физическая сила.

«Непривлекательные» для сверстников первоклассники характеризуются следующими особенностями: непричастность к классному активу; неопрятность; плохая учеба и поведение; непостоянство в дружбе; дружба с нарушителями дисциплины, а также плаксивость.

Таким образом, первоклассники оценивают своих сверстников прежде всего по тем качествам, которые легко проявляются внешне, а также по тем, на которые чаще всего обращает внимание учитель.

К концу младшего школьного возраста критерии приемлемости несколько меняются. При оценке сверстников на первом месте также стоит общественная активность, в

которой дети уже ценят действительно организаторские способности, а не просто сам факт общественного поручения, данного учителем, как это было в первом классе; и по-прежнему красивая внешность. В этом возрасте для детей значимость приобретают и определенные личностные качества: самостоятельность, уверенность в себе, честность. Примечательно, что показатели, связанные с учением, у третьеклассников менее значимы и отходят на второй план.

Для «непривлекательных» третьеклассников наиболее существенны такие черты, как общественная пассивность; недобросовестное отношение к труду, к чужим вещам.

Характерные для младших школьников критерии оценки одноклассников отражают особенности восприятия и понимания ими другого человека, что связано с общими закономерностями развития познавательной сферы в этом возрасте: слабая способность выделять главное в предмете, ситуативность, эмоциональность, опора на конкретные факты, трудности установления причинно-следственных отношений и т.д.

Специфика социальной перцепции младших школьников сказывается и на особенностях их первого впечатления о другом человеке. В целом становясь более точным и дифференцированным к третьему классу, первое впечатление отличается у детей ситуативностью, стереотипностью, ориентацией на внешние признаки. Физический облик и его оформление являются для младших школьников «каркасом», на котором выстраивается образ другого человека¹. Поэтому взрослые, работающие с младшими школьниками (впрочем, не только с ними), должны обязательно учитывать ориентацию детей на внешность и уделять специальное внимание своему костюму.

Необходимо отметить, что, как правило, с возрастом у детей повышаются полнота и адекватность осознания своего положения в группе сверстников. Но в конце этого возрастного периода, т.е. у третьеклассников, адекватность восприятия своего социального статуса резко снижается даже по сравнению с дошкольниками: дети, занимающие в классе благополучное положение, склонны его недооценивать, и напротив, имеющие неудовлетворительные показатели, как правило, считают свое положение вполне приемлемым. Это свидетельствует о том, что к концу младшего школьного возраста происходит своеобразная качественная перестройка

¹ См.: *Бабич Н.И.* Особенности первого впечатления о другом человеке у младших школьников // *Вопросы психологии.* — 1990.— № 2.

как самих межличностных отношений, так и их осознания. Безусловно, это связано с возникновением в этот период потребности занять определенное положение в группе сверстников. Напряженность этой новой потребности, возрастающая значимость мнения сверстников и являются причиной неадекватности оценки своего места в системе межличностных отношений.

О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствует и тот факт, что в 9-10 лет (в отличие от более младших детей) школьники значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников, они становятся более застенчивыми и начинают стесняться не только незнакомых взрослых, но и незнакомых детей своего возраста¹.

Происходящие в этом возрасте изменения в отношениях со сверстниками необходимо учитывать при организации воспитательных мероприятий. Нередко учителя начальных классов практикуют осуждение ученика за какой-либо проступок перед всем классом. Это мощный травмирующий фактор для ребенка, последствия которого зачастую требуют от психолога срочного психотерапевтического вмешательства.

Система личных отношений является наиболее эмоционально насыщенной для каждого человека, поскольку связана с его оценкой и признанием как личности. Поэтому неудовлетворительное положение в группе сверстников переживается детьми очень остро и нередко является причиной неадекватных аффективных реакций². Однако если у ребенка существует хотя бы одна взаимная привязанность, он перестает осознавать и не очень переживает свое объективно плохое положение в системе личных отношений. Даже один-единственный взаимный выбор является своеобразной психологической защитой и может уравновесить несколько отрицательных выборов, поскольку превращает ребенка из «отверженного» в признаваемого.

8.2. Роль учителя в становлении межличностных отношений у младших школьников

В формировании возникающих у младших школьников межличностных отношений решающая роль принадлежит педагогу. В начале школьного обучения, пока еще у детей

¹ См.: Божович Л.П. // Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.

² См.: Славина Л.С. Трудные дети. - М., 1998. - С. 218-219.

не сложились собственные отношения и оценки как себя, так и одноклассников, они безоговорочно принимают и усваивают оценки учителя, являющегося для детей высшим авторитетом.

Анализ характеристик, которые педагоги давали детям с различным социальным статусом, показывает, что «изолированных» детей не любят сами педагоги¹. Это значит, что учителя вольно или невольно могут способствовать усилению изоляции ребенка в классе. Систематические отрицательные оценки и осуждения, резкие замечания в адрес ребенка («Опять ты всем мешаешь!») становятся для остальных детей своеобразным «ярлыком», характеризующим одноклассника, и некритически повторяются в собственных оценках детей, которые перестают принимать сверстника.

Негативное влияние на положение ученика в системе межличностных отношений может оказать и неумеренное захваливание кого-то из детей, противопоставление ребенка всему классу в качестве примера для подражания. Дети, иногда несправедливо, начинают считать таких школьников «любимчиками» и «подлизами» и потому избегают общения с ними.

В этой связи необходимо отметить, что дидактогении (т.е. нарушения психогенного характера, вызванные непедagogическими поступками учителей) наиболее часто встречаются именно у младших школьников².

Вместе с тем именно педагог, в силу своей исключительной значимости для младшего школьника, может сыграть решающую роль и в обратной ситуации, когда необходимо вывести ученика из статуса «изолированного» члена группы. Поведение учителя в каждом конкретном случае должно строиться сугубо индивидуально, исходя из особенностей сложившейся ситуации, своеобразия личностных характеристик самого ребенка, уровня развития межличностных отношений в классе и пр. Наиболее же общие рекомендации состоят в следующем¹:

- 1) вовлечение «изолированного» ученика в интересную деятельность;
- 2) помощь в достижении успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит положение ребенка (преодоление неуспеваемости и т.д.);

¹ Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. - Минск, 1969.

² См.: Общение и формирование личности школьника / Под ред. А.А. Бодалева и Р.Л. Кричевского. - М., 1987.

3) преодоление эффективности ребенка (вспыльчивости, драчливости, обидчивости), которая часто является не только причиной, но и следствием психологической изоляции;

4) выработка уверенности в себе, отсутствие которой делает их слишком застенчивыми;

5) использование косвенных мер: например, предложить авторитетным сверстникам поддерживать робкого ребенка.

В анализе причин сложившейся ситуации и поиске путей выхода из нее существенную помощь может и должен оказать психолог, владеющий методами диагностики и коррекции межличностных отношений.

Наиболее распространенным методическим приемом, позволяющим установить положение ребенка в системе личных отношений в классе, является *социометрическая процедура*. Самым популярным критерием выбора, который предлагается младшим школьникам, является «Выбор товарища по парте», зарекомендовавший себя в отечественных исследованиях как один из интегративных критериев, наиболее адекватных для этого возраста, а также социометрическая процедура «Выбор в действие».

Для общей оценки уровня сформированности у младших школьников навыков общения со сверстниками ориентиром может служить *шкала развития социальных отношений*, разработанная А. Гезеллом². Для детей 6 и 9 лет приведены следующие профили социального поведения:

6 лет:

Явный интерес к заключению дружбы и дружеских отношений с соучениками.

Умение ладить с друзьями, но игра детей не продолжается долго, если происходит без надзора.

Ребенок спорит, физически борется. Каждый из детей хочет настоять на своем.

Часто жалуется.

По отношению к некоторым детям ребенок может быть очень властолюбивым. Он часто исключает третьего: «Ты играешь с Франтиком? Тогда я с тобой играть не буду!»

В игре он не умеет проигрывать и будет жульничать, если это нужно для выигрыша. Он думает, что и его друзья жульничают и не ведут себя как полагается.

¹ Коломинский Я.Л. Указ. соч.

² См.: Шваницара Й. и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978. — С. 241-242.

9 лет:

У большинства детей бывает хороший друг того же возраста и пола, ребенок входит в определенную группу детей.

Он хорошо ладит с ними, несмотря на бывающие иногда ссоры и разногласия. Интерес в меньшей степени направляется на собственное отношение к другу, чем на то, что они делают вместе. Важны цели и сама деятельность. Присутствует действительно кооперативная деятельность.

Компания или клуб - это важно. Ребенок может подавить свои собственные интересы и требования, чтобы удовлетворить группу. Он старается соблюдать правила (стандарты) группы и критиковать тех, кто их не выполняет. Девочки начинают с удовольствием проводить вечера вместе.

Начало обожания старшего ребенка или взрослого.

Начинается оценка, а не только обсуждение других.

Мальчики часто добродушно шумят и борются; в то время как мальчики кричат, девочки хихикают и шепчутся.

Как уже отмечалось, для установления дружеских отношений со сверстниками большое значение имеет наличие у ребенка таких качеств, как самостоятельность, уверенность в себе, инициативность. Их основой является позитивная самооценка. В младшем школьном возрасте у ребенка, как правило, складывается определенная самооценка в отношении своих учебных способностей и общих возможностей. Конечно, наиболее благополучный вариант, когда самооценка достаточно высока и адекватна. Условием этого является знание ребенком своих способностей и наличие возможности для их реализации. Очень важно, чтобы ребенок знал: я могу и умею это и это, а вот это я могу и умею лучше всех.

Способность делать что-то лучше всех принципиально важна для младших школьников. Не зря именно этот возрастной период характеризуется стремлением ребенка овладеть различными умениями, что определяет в случае успеха развитие чувства собственной умелости, компетентности, полноценности или, в случае неудачи, напротив, чувства неполноценности¹.

Умелость ребенка может проявляться в самых разных областях и носить самый разнообразный характер. Глав-

¹ См.: Э. Эриксон. Детство и общество. - СПб., 1996.

ное, чтобы это умение было ценным в глазах и взрослых, и сверстников. Так, например, кто-то лучше всех решает задачи по математике («наш математик»), кто-то быстрее всех бежит («он у нас спортсмен»), или лучше всех играет в «ножички», или умеет рисовать, или играет на музыкальном инструменте, или дольше всех может отбивать головой футбольный мяч, или шевелить ушами.

Важно, чтобы каждый ребенок чувствовал свою ценность и неповторимость. И успеваемость здесь уже не определяющий критерий, поскольку постепенно дети начинают видеть и ценить в себе и других такие качества, которые непосредственно не связаны с учебной.

Задача взрослых помочь каждому ребенку реализовать свои потенциальные возможности, раскрыть ценность умений каждого школьника и для его одноклассников. Иллюстрацией может служить такой эпизод из школьной жизни: один из второклассников отличался очень низкой успеваемостью по всем основным предметам. Неудачи приобрели хронический характер и перспективы на улучшение было немного: ребенок ходил в школу неохотно, на уроках был пассивен, домашние задания выполнял нерегулярно. В классе ни с кем не дружил. Но мальчик хорошо рисовал. И рисовал он везде: в альбоме, в тетрадях, иногда на парте. И тогда его учительница, отчаявшись как-то повлиять на нерадивого школьника и его родителей, предприняла следующий шаг: она организовала в школе персональную выставку рисунков своего ученика и его родителей, которые были профессиональными художниками. Выставка имела большой успех, мальчик был очень горд. Это событие преобразило его. Он стал более внимателен к тому, что происходит в классе и в школе. Согласился на дополнительные занятия с учительницей. Отношение одноклассников к нему также изменилось в лучшую сторону. Маленький художник не стал отличником, его школьные успехи были довольно скромны, но отношение ребенка к школе и классу и его класса к нему во многом переменялось.

Таким образом, умелость ребенка, знание им своих сильных и слабых сторон является основанием для формирования самостоятельности, уверенности в себе, личностной независимости, что позволяет быть более компетентным и в общении со сверстниками.

Вопросы и задания

1. Чем характеризуются межличностные отношения детей младшего школьного возраста?
2. Какова динамика отношений со взрослыми (учителями и родителями) на протяжении этого возрастного периода?

Тема 9 ТРУДНЫЕ ДЕТИ

Дети с синдромом дефицита внимания (гиперактивные). Леворукий ребенок в школе. Эмоциональные нарушения в младшем школьном возрасте.

9.1. Дети с синдромом дефицита внимания (гиперактивные)

Детей с нарушениями такого типа невозможно не заметить, поскольку они резко выделяются на фоне сверстников своим поведением:

Идет урок в первом классе. Дети выполняют самостоятельное задание в тетради. Андрей начинает запись вместе со всеми. Но вдруг взор его отрывается от тетради, перемещается на доску, затем на окно. Лицо мальчика неожиданно озаряется улыбкой и, повозившись в кармане, он достает оттуда новый разноцветный шарик. С шумом развернувшись на стуле, начинает демонстрировать игрушку соседу сзади. Не получив достойной оценки своего приобретения, встает, лезет в портфель, достает карандаш. Неудачно поставленный портфель с грохотом падает. После замечания учителя Андрей усаживается за парту, но через мгновение начинает медленно «сползать» со стула. И снова замечание, за которым следует лишь короткий период сосредоточения... Наконец звонок, Андрей первым выбегает из класса.

Описанное поведение характерно для детей с так называемым **гиперкинетическим, или гиперактивным, синдромом**. Одной из специфичных его черт является чрезмерная активность ребенка, излишняя подвижность, суетливость, невозможность длительного сосредоточения внимания на чем-либо.

В последнее время специалистами показано, что *гиперактивность выступает одним из проявлений целого комплекса нарушений*, отмечаемых у таких детей. Основной же дефект связан с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. Поэтому подобные нарушения более точно классифицируются как «синдромы дефицита внимания»¹.

Синдромы дефицита внимания считаются одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного возраста, причем у мальчиков такие нарушения фиксируются значительно чаще, чем у девочек.

Нарушения поведения, связанные с гиперактивностью и недостатками внимания, проявляются у ребенка уже в дошкольном детстве. Однако в этот период они могут выглядеть не столь проблемно, поскольку частично компенсируются нормальным уровнем интеллектуального и социального развития. Поступление в школу создает серьезные трудности для детей с недостатками внимания, так как учебная деятельность предъявляет повышенные требования к развитию этой функции. Именно поэтому дети с признаками синдрома дефицита внимания не в состоянии удовлетворительно справляться с требованиями школы.

Как правило, в подростковом возрасте дефекты внимания у таких детей сохраняются, но гиперактивность обычно исчезает и нередко, напротив, сменяется сниженной активностью, инертностью психической деятельности и недостатками побуждений².

Специалисты выделяют следующие клинические проявления синдромов дефицита внимания у детей:

1. Беспорядочные движения в кистях и стопах. Сидя на стуле, ребенок корчится, извивается.

2. Неумение спокойно сидеть на месте, когда это требуется.

3. Легкая отвлекаемость на посторонние стимулы.

4. Нетерпение, неумение дожидаться своей очереди во время игр и в различных ситуациях в коллективе (занятия в школе, экскурсии и т.д.).

5. Неумение сосредоточиться: на вопросы часто отвечает не задумываясь, не выслушав их до конца.

¹ См.: *Заваденко Н.Н., Успенская Т.Ю.* Синдромы дефицита внимания как причина школьной дезадаптации // Школа здоровья. — 1994. — № 1.

² См.: *Раттер М.* Помощь трудным детям. - М., 1987.

6. Сложности (не связанные с негативным повелением или недостаточностью понимания) при выполнении предложенных заданий.

7. С трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или во время игр.

8. Частые переходы от одного незавершенного действия к другому.

9. Неумение играть тихо, спокойно.

10. Болтливость.

11. Мешает другим, пристаёт к окружающим (например, вмешивается в игры других детей).

12. Часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь.

13. Частая потеря вещей, необходимых в школе и дома (например, игрушек, карандашей, книг и т.д.).

14. Способность совершать опасные действия, не задумываясь о последствиях. При этом ребенок не ищет приключений или острых ощущений (например, выбегает на улицу, не оглядываясь по сторонам).

Наличие у ребенка по крайней мере 8 из перечисленных выше 14 симптомов, которые постоянно наблюдаются в течение как минимум 6 последних месяцев, является основанием для диагноза синдром дефицита внимания. Все проявления данного синдрома можно разделить на три группы: *признаки гиперактивности* (симптомы 1, 2, 9, 10), *невнимательности и отвлекаемости* (симптомы 3, 6-8, 12, 13) и *импульсивности* (симптомы 4, 5, 11, 14).

Эти основные нарушения поведения сопровождаются серьезными вторичными нарушениями, к числу которых прежде всего относятся слабая успеваемость в школе и затруднения в общении с другими людьми.

Низкая успеваемость - типичное явление для гиперактивных детей. Она обусловлена особенностями их поведения, которое не соответствует возрастной норме и является серьезным препятствием для полноценного включения ребенка в учебную деятельность. Во время урока этим детям сложно справиться с заданиями, так как они испытывают трудности в организации и завершении работы, быстро выключаются из процесса выполнения задания. Навыки чтения и письма у этих детей значительно ниже, чем у сверстников. Их письменные работы выглядят неряшливо и характеризуются ошибками, которые являются результатом невнимательности, невыполнения указа-

ний учителя или угадывания. При этом дети не склонны прислушиваться к советам и рекомендациям взрослых.

Нарушения поведения гиперактивных детей влияют не только на школьную успеваемость, но и во многом определяют характер их взаимоотношений с окружающими людьми. В большинстве случаев такие дети испытывают проблемы в общении: они не могут долго играть со сверстниками, устанавливать и поддерживать дружеские отношения. Среди детей они являются источником постоянных конфликтов и быстро становятся отверженными.

В семье эти дети обычно страдают от постоянных сравнений с братьями и сестрами, поведение и учеба которых ставится им в пример. Они недисциплинированы, непослушны, не реагируют на замечания, что сильно раздражает родителей, вынужденных прибегать к частым, но не результативным наказаниям. Большинство таких детей свойственна низкая самооценка. У них нередко отмечается деструктивное поведение, агрессивность, упрямство, лживость, склонность к воровству и другие формы асоциального поведения¹.

В работе с гиперактивными детьми большое значение имеет знание причин наблюдаемых нарушений поведения. В настоящее время этиология и патогенез синдромов дефицита внимания выяснены недостаточно. Но большинство специалистов склоняются к признанию взаимодействия многих факторов, в числе которых называются:

- органические поражения мозга (черепно-мозговая травма, нейроинфекция и пр.);
- перинатальная патология (осложнения во время беременности матери, асфиксия новорожденного);
- генетический фактор (ряд данных свидетельствует о том, что синдром дефицита внимания может носить семейный характер);
- особенности нейрофизиологии и нейроанатомии (дисфункция активирующих систем ЦНС);
- пищевые факторы (высокое содержание углеводов в пище приводит к ухудшению показателя внимания);
- социальные факторы (последовательность и систематичность воспитательных воздействий и пр.).

Исходя из этого, *работа с гиперактивными детьми должна проводиться комплексно, с участием специалистов разных профилей и обязательным привлечением родителей, учителей, психологов.*

В работе с гиперактивными детьми следует учесть, что важное место в преодолении синдрома дефицита внимания принадлежит медикаментозной терапии. Поэтому необходимо убедиться в том, что такой ребенок находится под наблюдением врача.

Для организации занятий с гиперактивными детьми целесообразно привлечь школьного психолога, владеющего специальными коррекционно-развивающими программами¹.

В оказании психологической помощи гиперактивным детям решающее значение имеет работа с их родителями и учителями. Взрослые должны понять, что поступки ребенка не являются умышленными и только с их помощью и поддержкой такой ребенок сможет справиться с существующими у него трудностями.

Родителям гиперактивного ребенка необходимо придерживаться определенной тактики воспитательных воздействий. Они должны помнить, что улучшение состояния ребенка «зависит не только от специально назначаемого лечения, но в значительной мере еще и от доброго, спокойного и последовательного отношения к нему. В воспитании ребенка с гиперактивностью родителям необходимо избегать двух крайностей: проявления чрезмерной жалости и вседозволенности с одной стороны, а с другой - постановки перед ним повышенных требований, которые он не в состоянии выполнить, в сочетании с излишней пунктуальностью, жесткостью и наказаниями. Частое изменение указаний и колебания настроения родителей оказывают на ребенка с синдромом дефицита внимания гораздо более глубокое негативное воздействие, чем на здоровых детей»². Родители также должны знать, что существующие у ребенка нарушения поведения поддаются исправлению, но процесс этот длительный и потребует от них больших усилий и огромного терпения.

В работе упомянутых выше авторов приведены конкретные рекомендации родителям детей с синдромом дефицита внимания:

1. В своих отношениях с ребенком придерживайтесь «позитивной модели». Хвалите его в каждом случае, когда он

¹ См.: Психогигиена детей и подростков/ Под ред. Г.Н. Сердюковской, Г. Гельница. — М., 1985; *Шевченко Ю.С.* Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. — М., 1997.

² *Заваденко Н.Н., Успенская Т.Ю.* Синдромы дефицита внимания как причина школьной дезадаптации // Школа здоровья. — 1994. — № 1. — С. 101.

этого заслужил, подчеркивайте успехи. Это поможет укрепить уверенность ребенка в собственных силах.

2. Избегайте повторений слов «нет» и «нельзя».

3. Говорите сдержанно, спокойно и мягко.

4. Давайте ребенку только одно задание на определенный отрезок времени, чтобы он мог его завершить.

5. Для подкрепления устных инструкций используйте зрительную стимуляцию.

6. Поощряйте ребенка за все виды деятельности, требующие концентрации внимания (например, работа с кубиками, раскрашивание, чтение).

7. Поддерживайте дома четкий распорядок дня. Время приема пищи, выполнения домашних заданий и сна должно соответствовать этому распорядку.

8. Избегайте по возможности скопления людей. Пребывание в крупных магазинах, на рынках, в ресторанах и т.п. оказывает на ребенка чрезмерно стимулирующее воздействие.

9. Во время игр ограничивайте ребенка лишь одним партнером. Избегайте беспокойных, шумных приятелей.

10. Оберегайте ребенка от утомления, поскольку оно приводит к снижению самоконтроля и нарастанию гиперактивности.

11. Давайте ребенку возможность расходовать избыточную энергию. Полезна ежедневная физическая активность на свежем воздухе: длительные прогулки, бег, спортивные занятия.

12. Постоянно учитывайте недостатки поведения ребенка. Детям с синдромом дефицита внимания присуща гиперактивность, которая неизбежна, но может удерживаться под разумным контролем с помощью перечисленных мер.

Не менее ответственная роль в работе с гиперактивными детьми принадлежит учителям. Нередко педагоги, не справляясь с такими учениками, под разными предлогами настаивают на их переводе в другую школу. Однако эта мера проблем ребенка не решает.

Вместе с тем выполнение некоторых рекомендаций может способствовать нормализации взаимоотношений учителя с беспокойным учеником и поможет ребенку лучше справиться с учебной нагрузкой¹.

¹ См.: *Заваденко Н.Н., Успенская Т.Ю.* Синдромы дефицита внимания как причина школьной дезадаптации // Школа здоровья. — 1994. — № 1.

Учителям рекомендуется:

- работу с гиперактивным ребенком строить индивидуально, при этом основное внимание уделять отвлекаемости и слабой организации деятельности;

- по возможности игнорировать вызывающие поступки ребенка с синдромом дефицита внимания и поощрять его хорошее поведение;

- во время уроков целесообразно ограничить до минимума отвлекающие факторы. Этому может способствовать, в частности, оптимальный выбор места за партой для гиперактивного ребенка в центре класса напротив доски;

- предоставлять ребенку возможность быстрого обращения за помощью к учителю в случаях затруднения;

- учебные занятия строить по четко распланированному, стереотипному распорядку;

- научить гиперактивного ученика пользоваться специальным дневником или календарем;

- задания, предлагаемые на уроке, писать на доске;

- на определенный отрезок времени дается только одно задание;

- дозировать ученику выполнение большого задания, предлагать его в виде последовательных частей и периодически контролировать ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы;

- во время учебного дня предусматривать возможности для двигательной «разрядки»: занятия физическим трудом, спортивные упражнения.

Гиперактивные дети - «это очень трудные дети, которые часто приводят в отчаяние как родителей, так и учителей»¹. В отношении дальнейшего развития таких детей нет однозначного прогноза. У многих из них серьезные проблемы могут сохраниться и в подростковом возрасте. Поэтому с первых дней пребывания такого ребенка в школе необходимо наладить совместную работу психолога и взаимодействие его родителей, учителей и психолога.

9.2. Леворукий ребенок в школе

Левшами являются около 10% людей, причем, по оценкам зарубежных и отечественных специалистов, доля леворуких имеет тенденцию к увеличению. Практически в каждом классе начальной школы можно встретить 1-2

¹ Раттер М. Помощь трудным детям. - М., 1987. - С. 307.

(а иногда и более) детей, активно предпочитающих при письме, рисовании и выполнении других видов деятельности левую руку правой.

Леворукость - это не патология и не недостаток развития. И тем более не каприз или упрямство ребенка, не желающего работать, как все, правой рукой (иногда так считают некоторые родители и учителя). **Леворукость - очень важная индивидуальная особенность ребенка, которую необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.**

Асимметрия рук, т.е. доминирование правой или левой руки, или невыраженное предпочтение какой-либо руки (амбидекстрия) обусловлены особенностями функциональной асимметрии полушарий головного мозга. У правой доминирующей, как правило, является левое полушарие, специализирующееся на переработке вербальной информации (у 95% правой центр речи расположен в левом полушарии).

У левой же распределение основных функций между полушариями более сложно и не является просто зеркальным отражением асимметрии мозга, обнаруживаемой у правой. Многочисленные исследования показывают, что функциональная асимметрия у левой менее выражена, в частности, центры речи могут быть расположены как в левом, так одновременно и в правом полушарии, а зрительно-пространственные функции, выполняемые обычно правым полушарием, могут контролироваться также и левым. Таким образом, у левой отмечается менее четкая специализация в работе полушарий головного мозга.

Специфика латерализации мозговых функций левой влияет на особенности их познавательной деятельности, к числу которых относятся: аналитический способ переработки информации, поэлементная (по частям) работа с материалом; лучшее опознание вербальных стимулов, чем невербальных; сниженные возможности выполнения зрительно-пространственных заданий¹.

До недавнего времени леворукость представляла серьезную педагогическую проблему. Считалось необходимым систематически переучивать леворуких детей, у которых не оставалось альтернативы при выборе руки для письма - все должны были писать правой. При переучивании ис-

¹ См.: *Безруких М.М., Князева М.Г.* Если ваш ребенок левша. - М., 1994; *Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. - М., 1994.

пользовали порой самые жесткие меры (наказание, «надевание варежки на левую руку» и пр.), не считаясь с индивидуальными особенностями и возможностями ребенка и принося в жертву его здоровье. Существуют многочисленные данные, показывающие, что у леворуких детей невротические состояния и неврозы встречаются значительно чаще, чем у детей-правшей. Одной из главных причин развития неврозов у левшей считается насильственное обучение действиям правой рукой в первые годы жизни или в первый год обучения в школе. Эта причина становится очевидной в свете данных об особенностях функциональной асимметрии мозга: переучивание приводит к ломке естественно сложившегося индивидуального профиля латерализации, что служит мощным стрессогенным фактором. По существу, насильственное переучивание является формой давления праворукой среды, подравнивающей под себя леворукого ребенка и игнорирующей его индивидуальность. В этой связи говорят о *декстрастрессе* - давлении праворукой среды.

В последние годы школа отказалась от практики переучивания леворуких детей, и они пишут удобной для них рукой.

Однако тем самым проблема леворукости для школы не снимается, поскольку остаются дети со скрытым левшеством. Речь идет о тех случаях, когда природного левшу переучивают в дошкольном детстве. Такое переучивание может носить целенаправленный характер, когда родители, замечая склонность ребенка к предпочтению левой руки, стремятся исправить этот «недостаток» и предупредить те возможные трудности, которые ожидают ребенка в дальнейшем. Чаще всего это происходит в семьях с наследственной леворукостью, где один или оба родителя, или ближайшие родственники, также леворуки. В таких семьях взрослые особенно внимательны к этой стороне развития ребенка, поскольку сами столкнулись с проблемами жизни левши в праворукой среде.

В дошкольном возрасте возможно и ненасильственное переучивание. В раннем дошкольном возрасте родители и воспитатели не всегда обращают специальное внимание на то, какая рука у ребенка ведущая, тем более что направление рукости достаточно отчетливо устанавливается только к 3-5 годам. Между тем при обучении новым действиям дети стараются сделать так, как говорит взрослый: брать ложку в правую руку, держать карандаш правой ру-

кой и т.п. И ребенок-левша, выполняя требования взрослого, делает так, как велят, даже если это действие ему не очень удобно. В результате такого ненасильственного переучивания многие родители могут и не подозревать, что их ребенок левша.

При овладении бытовыми навыками скрытая леворукость ребенка, как правило, не сказывается на успешности выполнения действий, однако, приступая к систематическому обучению в школе, особенно при овладении письмом и чтением, такие дети могут встретиться с неожиданными трудностями.

Поэтому важно *определить направление рукости ребенка до начала обучения: в детском саду или при приеме в школу.*

Для диагностики типа ведущей руки у детей, начиная с 5-6 лет, возможно использование различных функциональных проб: тест переплетения пальцев, тест «аплодирование», тест перекреста рук на груди («поза Наполеона») и др.

В практике работы с детьми широко применяется метод оценки участия рук в процессе выполнения различных действий. Это могут быть символические действия, когда ребенка просят показать, как он, например, поливает цветы, режет хлеб, держит зубную щетку, держит ножницы и т.д. Действия могут быть и реальные, выполняемые в специально подобранных заданиях, требующих манипулирования.

Тестовая батарея подобных заданий включает в себя такие игровые задания, как рисование правой и левой рукой, открывание коробочки, вырезание ножницами по контуру рисунка, нанизывание бисера, развязывание узелков и др.¹ В каждом задании оценивается степень активности правой и левой руки. На основании этого делается заключение о доминирующей руке у ребенка и даются соответствующие рекомендации в отношении того, какой рукой его целесообразно учить писать.

Леворуким считается ребенок, набравший больше плюсов в графе «Левая рука». Как указывают авторы, если такой ребенок берет ручку в левую руку и пытается писать ею, нецелесообразно его переучивать и заставлять писать правой рукой. Но даже если ребенок получил больше плюсов в графе «Правая рука», но рисует левой рукой и качество рисунка выше, чем при рисовании правой рукой, не

¹ См.: Безруких М.М., Князева М.Г. Если ваш ребенок левша. - М., 1994.

следует принуждать его писать правой рукой (при том условии, что сам он пытается писать левой).

Определенные сложности возникают при выборе ведущей руки у *амбидекстров*, т.е. тех детей, которые продемонстрировали одинаково хорошее владение и левой, и правой рукой. В этом случае возможны такие варианты:

1. *Ярко выраженные бытовые левши, но графические амбидекстры*, т.е. одинаково хорошо пишущие и рисующие правой и левой рукой. Как правило, эти дети левши, но дома или в детском саду их переучивали с раннего детства, при рисовании поощряли работу правой рукой. У этих детей процесс обучения письму идет легче, если они будут писать левой рукой, хотя качество письма может быть недостаточно удовлетворительным (плохой почерк, пишет «как курица лапой»).

2. *Ярко выраженные бытовые правши, но пишут и рисуют левой рукой* или одинаково правой и левой. На практике причиной использования при письме и рисовании не правой, а левой руки может быть имевшаяся ранее травма правой руки, нарушение ее моторных функций. В этом случае целесообразно учить ребенка писать правой рукой.

Определение ведущей руки ребенка необходимо для того, чтобы полнее использовать его природные особенности и снизить вероятность осложнений, возникающих у леворуких детей при переходе к систематическому школьному обучению. Однако, стремясь предупредить сложности, ожидающие левшу при обучении письму правой рукой, нужно помнить: определение ведущей руки и выбор на этом основании руки для письма чрезвычайно ответственный шаг.

Действительно, переучивание леворуких детей во многих случаях не только нежелательно, но и недопустимо. Как показывает опыт работы с такими детьми, нередко переучивание, начатое уже после того, как ребенок приступил к систематическому обучению письму (в середине-конце 1 класса), только усугубляет ситуацию. Поэтому вопрос о переучивании левши может быть поставлен только до начала обучения письму.

Однако наряду с этим известно немало случаев успешного переучивания леворуких детей без отрицательных последствий. Таким образом, вопрос о переучивании леворукого ребенка в каждом конкретном случае должен решаться строго индивидуально с учетом индивидуальных физиологических и психологических особенностей, адаптационных возможностей организма и личных установок

ребенка. При этом следует учитывать результаты диагностики всех латеральных признаков, сопутствующих леворукости: доминантность глаза, уха, нижней конечности.

Как уже упоминалось, дети-левши обладают определенной спецификой познавательной деятельности. Это относится как к истинным левшам, так и к переученным, у которых полушария мозга выполняют несвойственные им функции.

В деятельности леворукого ребенка особенности организации его познавательной сферы могут иметь следующие проявления:

1. Сниженная способность зрительно-двигательных координации: дети плохо справляются с задачами на срисовывание графических изображений, особенно их последовательности; с трудом удерживают строчку при письме, чтении; как правило, имеют плохой почерк.

2. Недостатки пространственного восприятия и зрительной памяти, трудности при анализе пространственных соотношений: у левшей часто отмечается искажение формы и пропорции фигур при графическом изображении; зеркальность письма; пропуск и перестановка букв при письме; оптические ошибки, смещение на письме близких по конфигурации букв (*т-п, м-л, н-к, и-н*); ошибки при определении правой и левой сторон, при определении расположения предметов в пространстве (*под-над, на-за* и т.п.).

3. Особая стратегия переработки информации, аналитический стиль познания: для левшей характерна поэлементная работа с материалом, раскладывание его «по полочкам», на основании такого подробного анализа строится целостное представление об объекте деятельности. Этим во многом объясняется медлительность леворуких детей, так как для полного восприятия или понимания им необходима более длительная поэтапная проработка материала¹.

4. Слабость внимания, трудности переключения и концентрации.

5. Речевые нарушения: ошибки звуко-буквенного анализа.

Перечисленные особенности самым непосредственным образом влияют на успешность овладения учебными навыками, прежде всего письмом (в меньшей степени - чте-

¹ См.: *Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. - М., 1994.

нием), в усвоении которого у леворуких детей отмечаются наибольшие сложности.

Одной из наиболее важных особенностей леворуких детей является их эмоциональная чувствительность, повышенная ранимость, тревожность, обидчивость, раздражительность, а также сниженная работоспособность и повышенная утомляемость. Это является следствием не только специфики межполушарной асимметрии, но и попыток переучивания, которых не избежали многие дети-левши (декстрастресс). Кроме того, немаловажное значение может иметь и тот факт, что примерно у 20% леворуких детей в анамнезе отмечаются осложнения в процессе беременности и родов, родовые травмы (по некоторым данным, родовая травма может выступать одной из причин леворукости, когда функции поврежденного левого полушария, более подверженного влиянию неблагоприятных условий, частично принимает на себя правое полушарие).

Повышенная эмоциональность леворуких детей является фактором, существенно осложняющим адаптацию к школе. У левшей вхождение в школьную жизнь происходит значительно медленнее и более болезненно, чем у большинства сверстников. Поэтому леворукие первоклассники требуют пристального внимания со стороны учителей, родителей и школьных психологов.

Леворукость ребенка может быть выявлена во время записи ребенка в школу. По поводу таких детей целесообразно обратиться к школьному психологу для проведения более глубокого диагностического обследования, направленного на выявление их психологических особенностей.

На протяжении первого класса (а возможно, и более продолжительное время) леворукие школьники могут нуждаться в проведении комплекса специальных занятий, направленных на развитие:

- зрительно-моторной координации,
- точности пространственного восприятия,
- зрительной памяти,
- наглядно-образного мышления,
- способности к целостной переработке информации, моторики,
- фонематического слуха,
- речи.

При организации развивающей работы может возникнуть необходимость в привлечении к сотрудничеству логопеда и детского психоневролога.

В работе с леворукими детьми следует учитывать определенные особенности выработки у них учебных навыков, в первую очередь навыков письма.

Постановка техники письма у левшей специфична: для леворукого ребенка одинаково неудобно как правонаклонное, так и левонаклонное письмо, так как при письме он будет загораживать себе строку рабочей рукой. Поэтому следует ставить руку так, чтобы строка была открыта. Рекомендуется правонаклонный разворот тетради и прямое (безнаклонное) письмо¹. При этом способ держания ручки может быть различным: обычным, как у правой, или инвертированным, когда рука расположена над строчкой и изогнута в виде крючка.

При овладении письмом леворукий ребенок должен выбрать для себя тот вариант начертания букв, который ему удобен (леворукие дети чаще выполняют овалы слева направо и сверху вниз; их письмо имеет больше обрывов, менее связно, буквы соединяются короткими прямыми линиями. Требовать от левши безотрывного письма противопоказано. В классе леворуких детей рекомендуется сажать у окна, слева за партой. В таком положении ребенок не мешает соседу и его рабочее место имеет достаточную освещенность.

Следует принимать во внимание и еще один фактор, облегчающий учебную деятельность леворукого ребенка. Это касается учета ведущего глаза при выборе рабочего места учащегося. Партя ребенка должна быть размещена таким образом, чтобы информационное поле совмещалось с ведущим глазом. Так, например, если ведущим является левый глаз, то классная доска, рабочее место учителя должны находиться в левом зрительном поле учащегося². Последнее из перечисленных требований может, однако, быть несовместимым с первым, поскольку обычное для левшей расположение рабочего места слева в ряду у окна целесообразно при ведущем правом глазе. Тем не менее учет ведущего глаза при размещении учеников в классе имеет значение не только для леворуких, но и для всех остальных детей.

Итак, леворукий ребенок может иметь в школе немало проблем. Но следует отметить, что *леворукость является*

¹ См.: Безруких М.М., Князева М.Г. Если ваш ребенок левша. — М., 1994.

² См.: Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. — М., 1994.

фактором риска не сама по себе, а в связи с теми определенными нарушениями и отклонениями в развитии, которые могут встретиться у конкретного ребенка. Далеко не все леворукие дети, особенно если в дошкольном детстве уделялось внимание их полноценному психическому развитию, будут иметь серьезные осложнения при овладении учебной деятельностью.

Однако справедливым является замечание, что современные школьные программы, ориентированные прежде всего на развитие логико-знаковых, т.е. левополушарных компонентов мышления, не дают возможности реализовать потенциал леворукого ребенка, имеющего правополушарную ориентацию. Между тем, специальные исследования свидетельствуют об относительно более высоком творческом потенциале левшей, который обнаруживается при проблемном обучении и приобщении к художественному творчеству¹.

9.3. Эмоциональные нарушения в младшем школьном возрасте*

Развитие эмоционально-волевой сферы один из важнейших компонентов психологической готовности к школе. Как известно, ребенок 6-7 лет уже умеет соподчинять мотивы, владеть своими эмоциями, старается соотносить свои действия и желания с действиями и желаниями окружающих. Особые требования к воле ребенка предъявляют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. Самое трудное - момент выбора, когда происходит внутренняя борьба социальных норм и импульсивных желаний.

С одной стороны, с поступлением в школу увеличивается количество требований, ожиданий, акцент делается на то, что ученик «должен», а не на то, что он «хочет». С другой стороны, первокласснику приятно быть и чувствовать себя взрослее, ответственнее, видеть, что окружающие воспринимают его как школьника. Естественно, такое положение вызывает амбивалентные переживания: это и стремление оправдать ожидания, и страх оказаться плохим учеником. Эти противоречия могут порождать

¹ См.: *Ротенберг В.С., Бондаренко СМ.* Мозг. Обучение. Здоровье. — М., 1989.

* Материал подготовлен А.А. Вороновой.

фрустрацию. «Неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные аффективные переживания только тогда, когда возникает расхождение между этими притязаниями и такими способностями ребенка, которые в состоянии обеспечить их удовлетворение. Притязания ребенка, т.е. те достижения, которых он во что бы то ни стало хочет добиться, основываются на возникшей в его предшествующем опыте определенной оценке своих возможностей, т.е. самооценке. Эта самооценка стала для него привычной, в результате чего у него возникла потребность сохранить как ее, так и основанный на ней уровень притязаний. Однако в тех случаях, когда это стремление фактически не может быть удовлетворено, возникает конфликт. Признать свою несостоятельность - значит для ребенка пойти в разрез с имеющейся у него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не может допустить»¹. В таком случае ребенок находится в школе в ситуации неуспеха, и его реакция на неуспех носит, как правило, неадекватный характер: он или отвергает свой неуспех, или ищет причины во внешних обстоятельствах, но ни в коем случае не в себе. Мы видим, что для школьника эти реакции носят защитный характер, он не желает допустить в сознание что-либо, способное поколебать его самооценку. Поэтому, например, повышенная обидчивость, как одна из форм аффективного поведения, возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он считает, что несправедливы окружающие учитель, поставивший низкую оценку, родители, наказавшие его ни за что, одноклассники, подшучивающие над ним, и т.д.

Одной из наиболее распространенных трудностей в работе с детьми младшего школьного возраста является их эмоциональная неустойчивость, неуравновешенность. Порой взрослые не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми, или, например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными. Помочь учителю разобраться в возможных причинах таких проявлений эмоциональных переживаний в каждой конкретной ситуации может школьный психолог.

Условно можно выделить 3 наиболее выраженные группы так называемых трудных детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

Агрессивные дети. Безусловно, в жизни каждого ребенка бывали случаи, когда он проявлял агрессию, но, выделяя данную группу, мы обращаем внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение.

Эмоционально расторможенные дети. Относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то в результате своего экспрессивного поведения заводят весь класс; если страдают, их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети. Они постесняются громко и явно выражать свои эмоции, будут тихо переживать свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

Несомненно, характер проявления эмоциональных реакций связан с типом темперамента. Как мы видим, дети, относящиеся ко второй группе, являются скорее холериками, а представители третьей группы - меланхоликами или флегматиками.

Как уже отмечалось выше, такое деление носит достаточно умозрительный характер: на практике можно встретить школьников, сочетающих в себе как истероидные черты (которые выделены во второй группе), так и агрессивные тенденции; или детей агрессивных, но в глубине души при этом очень ранимых, робких и незащитных. Однако общим, что можно подчеркнуть у всех намеченных групп является то, что неадекватные аффективные реакции (проявляющиеся по-разному у различных типов детей) носят защитный, компенсаторный характер.

Рассмотрим случай, описанный психологом Э. Ле Шан: «Около меня сидел мужчина, держа на коленях маленькую хорошенькую девочку. Рядом с ним стоял мальчик, который без конца скулил. Он ныл, что хочет опять в воду, хотя весь дрожал; он канючил, чтобы отец купил ему мячик. Его ноющий голос царапал меня по нервам, и я в конце концов не выдержала. Уходя я обернулась и посмотрела на маленького нытика. Его взгляд был прикован к отцовскому колену»¹. Далее автор книги делает вывод, что мальчик хотел не в бассейн, и не новую игрушку, а просто привлечь внимание отца на себя, он хотел, как и его младшая сестра, на колени к отцу, он как

¹ *Ле Шан Э.* Когда ваш ребенок сводит вас с ума. - М., 1990. - С. 131.

бы напоминал (не сознательно, конечно), что он тоже имеет право на такую же любовь и ласку, как его сестра. Мы можем соглашаться или не соглашаться с такой интерпретацией данного случая, но очевидно одно, что неудовлетворенная потребность, подавляемая эмоция всегда рано или поздно выплескиваются в форме неадекватной аффективной реакции. В рассмотренной ситуации мы можем лишь предполагать, почему у мальчика возникла такая потребность, его недостаточно любили в детстве, ему не доставало тепла и ласки со стороны родителей, может быть они были слишком строги с ним, и он не мог в полной мере проявить свое отношение к ним? Почему именно на эту ситуацию он так реагировал? Мы видим, что даже такая простая и привычная даже, на первый взгляд, проблема требует для разрешения ответа на многие, многие вопросы.

Трудности в развитии эмоциональной сферы могут быть обусловлены *особенностями семейного воспитания, отношениями окружающих к ребенку*. Знание особенностей семейного воспитания, влияния родителей на сына или дочь дает возможность объяснить специфику эмоциональных нарушений детей.

В психологической литературе выделяются различные типы неправильного воспитания¹. Остановимся на четырех, наиболее распространенных типах неправильного воспитания.

1. Неприятие. Оно может быть явным и неявным. Явное неприятие наблюдается, например, тогда, когда рождение ребенка было изначально нежелательным, или в случае, если планировалась девочка, а родился мальчик, т.е. когда ребенок не удовлетворяет начальные ожидания родителей. Намного сложнее обнаружить неявное неприятие. В таких семьях ребенок, на первый взгляд, желанен, к нему внимательно относятся, о нем заботятся, но нет душевного контакта. Причиной тому может быть чувство собственной нереализованностиTM, например, у матери, для нее ребенок препятствие для развития собственной карьеры, помеха, устранить которую она никогда не сможет, и вынуждена терпеть. Проецируя свои проблемы на ребенка, она создает эмоциональный вакуум вокруг него, провоцирует собственного ребенка на обратное неприятие. Как правило, в семье

¹ См.: *Гарбузов В. И.* Нервные дети. - Л., 1990; *Захаров А. И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М., 1986; *Спиваковская А. С.* Профилактика детских неврозов. - М., 1988.

ях, где доминируют такого рода отношения, дети становятся либо агрессивными (т.е. мы их можем отнести к первой группе выделенных форм проявлений эмоциональных нарушений), либо чересчур забитыми, замкнутыми, робкими, обидчивыми (т.е. по нашей классификации, третья группа). Неприятие порождает в ребенке чувство протеста. В характере формируются черты неустойчивости, негативизма, особенно в отношении взрослых. Неприятие приводит к неверию в свои силы, неуверенности в себе.

2. Гиперсоциальное воспитание. Причина его в неправильной ориентации родителей. Это слишком «правильные» люди, пытающиеся педантично выполнять все рекомендации по «идеальному» воспитанию. «Надо» произведено в абсолюте. Ребенок у гиперсоциальных родителей как бы запрограммирован. Он чрезмерно дисциплинирован и исполнительен. Гиперсоциальный ребенок вынужден постоянно подавлять свои эмоции, сдерживать свои желания. При таком типе воспитания возможно несколько путей развития: это может быть бурный протест, бурная агрессивная реакция, иногда и самоагрессия в результате психотравмирующей ситуации, или наоборот, замкнутость, отгороженность, эмоциональная холодность.

3. Тревожно-мнительное воспитание. Наблюдается в тех случаях, когда с рождением ребенка одновременно возникает неотступная тревога за него, за его здоровье и благополучие. Воспитание по этому типу нередко наблюдается в семьях с единственным ребенком, а также в семьях, где растет ослабленный или поздний ребенок. В результате ребенок тревожно воспринимает естественные трудности, с недоверием относится к окружающим. Ребенок в таком случае несамостоятелен, нерешителен, робок, обидчив, мучительно неуверен в себе. Как мы видим, это напоминает нам особенности детей вышеупомянутой третьей группы.

4. Эгоцентрический тип воспитания. Ребенку, часто единственному, долгожданному, навязывается представление о себе как о сверхценности: он кумир, «смысл жизни» родителей. При этом интересы окружающих нередко игнорируются, приносятся в жертву ребенку. В результате он не умеет понимать и принимать во внимание интерес других, не переносит дальнейших лишений, агрессивно воспринимает любые преграды. Такой ребенок расторможен, неустойчив, капризен. Его аффективные проявления очень схожи с поведением детей, относящихся ко второй группе.

Мы так подробно остановились на проблемах личностного развития в семье (рассмотрев при этом далеко не все аспекты семейных взаимоотношений), так как, на наш взгляд, семья является одним из важнейших факторов, влияющих на эмоциональную сферу, в отличие, например, от интеллектуальной.

Однако нельзя не учитывать, что порой эмоциональные стресс у детей провоцируют педагоги, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников такого поведения и уровня успеваемости, которые для некоторых из них являются непосильными. Помните эпизод из мудрой и доброй сказки «Маленький принц»?

«Если я прикажу какому-нибудь генералу порхать бабочкой с цветка на цветок, или сочинить трагедию, или обернуться морской чайкой, и генерал не выполнит приказа, кто будет в этом виноват - он или я?»

- Вы, ваше величество, - ни минуты не колеблясь, ответил Маленький принц.

- Совершенно верно, подтвердил король. С каждого надо спрашивать то, что он может дать».

Игнорирование со стороны учителя индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка может быть причиной различного рода дидактогений, т.е. негативных психических состояний учащегося, вызванных неправильным отношением учителя; школьных фобий, когда ребенок боится идти в школу, отвечать у доски и т.п.

Как можно строить работу с детьми, действительно требующими психологической помощи?

Общаясь с детьми, испытывающими эмоциональные затруднения, родителям и педагогам можно предложить следующие рекомендации:

1. Нельзя стремиться учить ребенка подавлять свои эмоции, задача взрослых в том, чтобы научить детей правильно направлять, проявлять свои чувства.

2. Эмоции возникают в процессе взаимодействия с окружающим миром. Необходимо помочь ребенку овладеть адекватными формами реагирования на те или иные ситуации и явления внешней среды.

3. Не надо пытаться в процессе занятий с трудными детьми полностью оградить ребенка от отрицательных переживаний. Это невозможно в повседневной жизни, и искусственное создание «тепличных условий» лишь на время снимает проблему, а через некоторое время она встает более остро. Здесь нужно учитывать не просто модальность эмоций

(отрицательные или положительные), а прежде всего их интенсивность. Важно помнить, что ребенку нужен динамизм эмоций, их разнообразие, так как избыток однотипных положительных эмоций рано или поздно вызывает скуку.

4. Чувства ребенка нельзя оценивать, невозможно требовать, чтобы ребенок не переживал того, что он переживает. Как правило, бурные аффективные реакции - это результат длительного зажима эмоций.

В заключение можно отметить, что не существует плохих или хороших эмоций и взрослый во взаимодействии с ребенком должен непрерывно обращаться к доступному для ребенка уровню организации эмоциональной сферы, способствовать аффективной регуляции ребенка, оптимальным способам социализации.

Вопросы и задания

1. Каким детям может быть трудно учиться в школе и почему?
2. Понаблюдайте за гиперактивным ребенком на уроке, во время перемены. Подробно опишите его поведение. Проанализируйте действия педагога в отношении этого ученика.
3. Каковы психологические особенности леворуких детей? Всегда ли леворукость является причиной неуспеваемости?
4. Каковы наиболее распространенные причины, вызывающие эмоциональные нарушения у детей младшего школьного возраста?
5. Что такое «дидактогения»? Какие меры может и должен принять учитель с целью профилактики дидактогений?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

I. Учебники, справочники, словари, хрестоматии

Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). — М., 1998.

Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. — М., 1996.

Смирнова Е.О. Психология ребенка: Учебник для педагогических училищ и вузов. - М., 1997.

Хрестоматия по возрастной психологии: Младший школьный возраст / Сост. И.В.Дубровина и др. — М., 1999.

II. Монографии, научно-популярные издания

Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. — М., 1984.

Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избр. психол. труды. - М., 1980. - Т.2.

Бардин КВ. Как научить детей учиться. — М., 1987.

Безруких М.М., Князева М.Г. Если ваш ребенок левша. — М., 1994.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.

Бондаренко СМ. Учите детей сравнивать. - М., 1981.

Выготский Л.С. Кризис семи лет // Собр. соч.: В 6 т. — Т.4. — М., 1984.

Гальперин П.Я. Введение в психологию. — Р-н/Дону, 1999.

Туткина Н.И. Психологическая готовность к школе. - М., 1996.

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.

Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова Т.А. Внимание школьника. - М., 1987.

Житшикова Л.М. Учите детей запоминать. - М., 1985.

Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Избр. психол. произв. — М., 1983.— Т.1.

Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. - М., 1990.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М., 1983.

Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. — М., 1984.

Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. — М., 1988.

Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В.Давыдова. - М., 1990.

Раттер М. Помощь трудным детям. — М., 1987.

Реан Ю.В., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - СПб., 1999.

Родари Дж. Грамматика фантазии. — М., 1990.

Славина Л. С. Трудные дети. — М., 1998.

Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему. - М., 1992.

Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе. - М., 1985.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

СОДЕРЖАНИЕ

От авторов.....	3
-----------------	---

Часть первая

ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Раздел I. Введение в психологию.....	5
--------------------------------------	---

Тема 1. Предмет психологии. История психологии.....	5
---	---

1.1. Что изучает психология.....	5
----------------------------------	---

1.2. Предыстория научной психологии.....	10
--	----

1.3. Возникновение научной психологии.....	12
--	----

1.4. Основные направления западной психологии.....	14
--	----

1.5. Развитие отечественной психологии.....	23
---	----

1.6. Отрасли психологии.....	27
------------------------------	----

1.7. Психология теоретическая и практическая....	30
--	----

Вопросы и задания.....	32
------------------------	----

Тема 2. Методы психологии.....	33
--------------------------------	----

2.1. Наблюдение.....	33
----------------------	----

2.2. Эксперимент.....	35
-----------------------	----

2.3. Стратегии психологического исследования	38
---	----

2.4. Психодиагностические методы.....	38
---------------------------------------	----

2.5. Метод анализа продуктов деятельности.....	43
--	----

2.6. Анкетирование.....	43
-------------------------	----

2.7. Беседа или интервью.....	44
-------------------------------	----

2.8. Методы консультационной, развивающей	
---	--

и психокоррекционной работы.....	47
----------------------------------	----

Вопросы и задания.....	51
------------------------	----

Тема 3. Психика и мозг.....	52
-----------------------------	----

3.1. Строение и функции нервной системы.....	52
--	----

3.2. Физиологические механизмы психической	
--	--

деятельности.....	62
-------------------	----

3.3. Взаимосвязь биологических и социальных факторов в психическом развитии.....	68
Вопросы и задания.....	75
Тема 4. Психика животных.....	76
4.1. Чувствительность.....	76
4.2. Инстинктивное поведение.....	77
4.3. Навыки.....	78
4.4. Интеллектуальное поведение животных.....	80
Вопросы и задания.....	82
Тема 5. Сознание человека.....	84
5.1. Сознание как высшая форма психики.....	84
5.2. Структура сознания.....	85
5.3. Сознание и бессознательное.....	87
Вопросы и задания.....	89
Раздел II. Познавательные процессы.....	91
Тема 1. Ощущения.....	91
1.1. Что такое ощущения.....	92
1.2. Виды ощущений.....	94
1.3. Основные закономерности ощущений.....	100
1.4. Взаимодействие ощущений.....	103
1.5. Развитие ощущений.....	103
Вопросы и задания.....	105
Тема 2. Восприятие.....	106
2.1. Что такое восприятие.....	106
2.2. Виды восприятия.....	107
2.3. Основные свойства восприятия.....	108
2.4. Индивидуальные особенности восприятия.....	112
2.5. Наблюдение и наблюдательность.....	113
2.6. Особенности восприятия младших школьников.....	117
Вопросы и задания.....	122
Тема 3. Память.....	122
3.1. Что такое память.....	122
3.2. Виды памяти.....	125
3.3. Процессы памяти.....	128

3.4. Качества памяти.....	135
3.5. Представление.....	136
3.6. Индивидуальные различия памяти.....	138
3.7. Особенности памяти младших школьников ..	139
Вопросы и задания.....	142
Тема 4. Внимание.....	143
4.1. Что такое внимание.....	143
4.2. Внимание и личность.....	145
4.3. Виды внимания.....	146
4.4. Основные свойства внимания.....	149
4.5. Особенности внимания младших школьников.....	153
Вопросы и задания.....	156
Тема 5. Воображение.....	157
5.1. Что такое воображение.....	157
5.2. Виды воображения.....	159
5.3. Психологические механизмы воображения ...	164
5.4. Развитие воображения у младших школьников.....	166
Вопросы и задания.....	169
Тема 6. Мышление.....	170
6.1. Мышление — опосредованное и обобщенное познание окружающего мира . . .	170
6.2. Мышление и речь.....	173
6.3. Основные формы мышления.....	175
6.4. Мыслительные операции.....	176
6.5. Понятия и их формирование.....	180
6.6. Решение мыслительных задач.....	182
6.7. Виды мышления.....	186
6.8. Качества ума.....	188
6.9. Некоторые особенности мышления младших школьников.....	189
Вопросы и задания.....	194
Раздел III. Чувства и воля.....	197
Тема 1. Эмоции и чувства.....	197
1.1. Общая характеристика эмоций и чувств . . .	197
1.2. Эмоциональные состояния и высшие чувства	201

1.3. Физиологические основы и внешнее выражение эмоций и чувств.....	209
1.4. Особенности эмоциональной сферы младших школьников.....	211
Вопросы и задания.....	215
Тема 2. Воля	215
2.1. Общая характеристика воли.....	215
2.2. Ступени волевого действия.....	217
2.3. Взаимосвязь воли с другими сторонами психики.....	219
2.4. Развитие воли у младших школьников.....	221
Вопросы и задания.....	223
Раздел IV. Свойства личности.....	225
Тема 1. Темперамент	225
1.1. Что такое темперамент.....	225
1.2. Физиологические основы темперамента . . .	226
1.3. Психологические характеристики темпераментов.....	228
1.4. Темперамент и общение.....	229
1.5. Темперамент и характер.....	230
1.6. Темперамент и способности.....	231
1.7. Взгляд на младших школьников сквозь призму их темпераментов.....	232
Вопросы и задания.....	236
Тема 2. Характер	237
2.1. Что такое характер.....	237
2.2. Черты характера.....	239
2.3. Взаимосвязь характера с другими сторонами личности.....	244
2.4. Формирование характера у младших школьников.....	245
Вопросы и задания.....	247
Тема 3. Способности	248
3.1. Что такое способности.....	248
3.2. Общие и специальные способности.....	255
3.3. Способности и личность.....	257

3.4. Развитие способностей у младших школьников.....	261
Вопросы и задания.....	267
Раздел V. Личность и деятельность.....	268
Тема 1. Деятельность	269
1.1. Общее понятие о деятельности.....	269
1.2. Движение и действие.....	272
1.3. Знания, умения, навыки.....	273
1.4. Психологическая характеристика деятельности.....	276
1.5. Основные виды деятельности.....	282
Вопросы и задания.....	283
Тема 2. Личность	283
2.1. Личность, индивид, индивидуальность.....	283
2.2. Личность и социальные роли.....	286
2.3. Самосознание личности, «Я-концепция»	287
2.4. Механизмы психологической защиты личности.....	294
Вопросы и задания.....	298
Тема 3. Психология межличностных отношений	301
3.1. Понятие о группах и коллективах.....	301
3.2. Взаимоотношения людей в группах.....	305
3.3. Массовые социально-психологические явления.....	314
Вопросы и задания.....	318
Раздел VI. Закономерности возрастного развития 320	
Тема 1. Деятельность как условие развития ребенка .321	
1.1. Ведущая деятельность в контексте возрастного развития.....	321
1.2. Сотрудничество и общение ребенка со взрослым.....	323
1.3. Обучение и развитие.....	325
Вопросы и задания.....	327

Тема 2. Возрастная периодизация и движущая сила развития	328
2.1. Возрастная периодизация психического развития.....	328
2.2. Движущие силы психического развития.....	338
2.3. Единство возрастных и индивидуальных особенностей развития.....	342
2.4. Понимание индивидуальности ребенка как ценности.....	345
Вопросы и задания.....	350
Рекомендуемая литература.....	352

Часть вторая

ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Тема 1. Психическое развитие в младшем школьном возрасте	354
1.1. Физическое, психическое и психофизиологическое развитие ребенка	354
1.2. Своеобразие младшего школьного возраста как этапа развития.....	356
1.3. Ценность младшего школьного возраста.....	358
Вопросы и задания.....	359
Тема 2. Готовность к школе	359
2.1. Кризис 7 лет.....	359
2.2. Психологическая готовность к школьному обучению.....	362
Вопросы и задания.....	367
Тема 3. Учебная деятельность младшего школьника	367
3.1. Специфика учебной деятельности в младшем школьном возрасте.....	367
3.2. Мотивы учения.....	370
3.3. Умение выделять учебную задачу.....	374
3.4. Учебные действия.....	376
3.5. Действие контроля.....	378
3.6. Оценка. Оценка и отметка.....	380
3.7. Формирование у ребенка позиции учащегося.....	384

Вопросы и задания.....	386
Тема 4. Развитие мышления	
у младших школьников.....	386
4.1. Специфика мышления в младшем школьном возрасте.....	386
4.2. Овладение основными мыслительными действиями.....	392
4.3. Становление внутреннего плана действий ...	395
4.4. Развитие рефлексии.....	396
Вопросы и задания.....	399
Тема 5. Восприятие, память, внимание	
в младшем школьном возрасте.....	399
5.1. Развитие восприятия.....	399
5.2. Развитие памяти.....	403
5.3. Развитие внимания.....	407
Вопросы и задания.....	412
Тема 6. Развитие моторики.....	412
Вопросы и задания.....	415
Тема 7. Формирование произвольного поведения	
у младших школьников.....	416
Вопросы и задания.....	422
Тема 8. Общение младших школьников	
со сверстниками и взрослыми.....	423
8.1. Отношения со сверстниками.....	423
8.2. Роль учителя в становлении межличностных отношений у младших школьников.....	427
Вопросы и задания.....	432
Тема 9. Трудные дети.....	432
9.1. Дети с синдромом дефицита внимания (гиперактивные).....	432
9.2. Леворукий ребенок в школе.....	438
9.3. Эмоциональные нарушения в младшем школьном возрасте.....	446
Вопросы и задания.....	452
Рекомендуемая литература.....	453