Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Факультет психологии

Кафедра психологии образования

(рег. № УМ 34-03-№175-2016)

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой
_____ А.В. Музыченко
26 мая 2016 г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета
_____ Д.Г. Дьяков
22 / 06 2016 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

«Дифференциальная психология»

для специальности 1-03 04 03 Практическая психология

Составитель:
старший преподаватель В.С. Волченков

Рассмотрено и утверждено
на заседании Совета БГПУ «24» июня 2016 г. протокол № 10

ОГЛАВЛЕНИЕ

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА 3

2. СОДЕРЖАНИЕ 7

2.1. Теоретический раздел 7

2.1. Конспект лекций 7

2.2. Практический раздел 156

2.2.1. План семинарских занятий 156

2.2.2. План лабораторных занятий 165

2.3 Раздел контроля знаний 168

2.3.1. Вопросы для подготовки к экзамену и самоконтроля 168

2.4. Вспомогательный раздел 181

2.4.1. Программа учебной дисциплины «Дифференциальная психология» специальности 1–03 04 03 «Практическая психология» 181

2.4.2. Учебно-методическая карта дисциплины (дневной и заочной форм получения образования) 187

2.4.3. Хрестоматия 206

3. СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 319

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Дифференциальная психология» предназначен для студентов специальности 1–03 04 03 «Практическая психология».

Актуальность учебной дисциплины «Дифференциальная психология» состоит в том, что знание детерминант и диапазона вариативности психологических особенностей человека, а также умение определять общее, типичное и единичное в поведении и психической деятельности людей, выявлять причины индивидуальных, групповых и типологических различий между ними являются необходимыми профессиональными качествами педагога-психолога.

Целью дисциплины «Дифференциальная психология» является формирование у студентов целостного представления об индивидуальных, групповых и типологических различиях между людьми и о факторах, их детерминирующих.

Образовательная: формирование у студентов системы понятий дифференциальной психологии; ее категорий, методологических принципов и методов, понимания ее места в системе психологической науки и основных современных психологических представлений об индивидуальных, групповых и типологических различиях между людьми.

Воспитательная: формирование у студентов мотивации к изучению психологических дисциплин, освоению приемов самообразования, обретению субъектности в учебно-профессиональной деятельности, самоактуализации и самореализации.

Развивающая: формирование умений анализа и обобщения психологического материала; развитие социально-перцептивных и рефлексивных способностей, профессионально значимых компетенций психолога.

Задачи дисциплины:

1. Сформировать у студентов представление о содержании предметного поля исследования дифференциальной психологии, её задачах и проблемах, методах изучения факторов, детерминирующих индивидуальные, групповые и типологические различия между людьми.
2. Сформировать у студентов представление о роли наследственности и среды и их взаимодействия в детерминации индивидуальных различий между людьми.
3. Обеспечить усвоение студентами различных теоретических подходов в описании и объяснении диапазона вариативности психологических особенностей человека.
4. Обеспечить усвоение студентами знаний о структуре и теориях индивидуальности.

5. Содействовать овладению понятийно-категориальным аппаратом описания диапазона вариативности психологических особенностей человека, использованию теоретических знаний по дифференциальной психологии в анализе индивидуальных, групповых и типологических различий между людьми и психологических фактов при решении профессиональных задач.

6. Способствовать формированию в учебно-воспитательном процессе навыков самопознания, самообразования, самовоспитания. Содействовать расширению научного кругозора студентов, развитию их общей культуры и профессионально значимых качеств педагога-психолога.

Междисциплинарные связи. Учебная дисциплина «Дифференциальная психология» основывается на знаниях, полученных при изучении следующих дисциплин специальности: «Общая психология», «История психологии», «Психофизиология и нейропсихология». В свою очередь «Дифференциальная психология» является необходимой базой для изучения дисциплин: «Педагогическая психология», «Психология труда», «Психология семьи». Тесные междисциплинарные связи дисциплина имеет с рядом других дисциплин специальности: «Психология развития», «Социальная психология», «Методология, теория и методы психологических исследований», «Психодиагностика».

Изучение учебной дисциплины «Дифференциальная психология» должно обеспечивать формирование у студентов академических, социально-личностных и профессиональных компетенций.

Требования к **академическим компетенциям**

Студент должен:

АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.

АК-3. Владеть исследовательскими навыками.

АК-4. Уметь работать самостоятельно.

Требования к **социально-личностным компетенциям**

Студент должен:

СЛК-4. Владеть навыками здоровьесбережения.

Требования к **профессиональным компетенциям**

Студент должен:

ПК-11. Осуществлять профилактику девиантного поведения подростков.

ПК-19. Знать приоритетные отечественные и зарубежные направления научных исследований в области психологической науки.

ПК-20. Знать современные научные модели психологической практики в нашей стране и за рубежом.

ПК-21. Уметь ставить научные цели и строить программу собственного исследования, осуществлять выбор адекватного и надежного психологического инструментария.

ПК-22. Быть способным к реализации разных сценариев научного исследования (психодиагностическое, корреляционное, экспериментальное) и осуществлению качественного и количественного анализа полученных результатов.

ПК-23. Быть способным к использованию глобальных информационных ресурсов.

ПК-42. Владеть системным и сравнительным анализом.

ПК-47. Формировать толерантное отношение к проявлениям иной культуры и духовным ценностям разных конфессий.

Требования к уровню освоения содержания дисциплины.

В результате изучения учебной дисциплины студент **должен знать**:

- философские и естественнонаучные основы учения об индивидуальности;
- роль генотипа в формировании индивидуальности человека;
- влияние функциональной асимметрии мозга на тип индивидуальности;
- факторы формирования индивидуальности.

В результате изучения учебной дисциплины студент **должен уметь**:

- формировать гипотезы и выстраивать объяснительные модели;
- анализировать специфику концепций и парадигм целостности человека;
- пользоваться адекватной системой понятий, терминов и логик;
- ориентироваться в научных направлениях и персоналиях в изучаемой области;
- владеть адекватными системами диагностики;
- подходить к изучению человека и помощи ему как неделимому целому.

В результате изучения учебной дисциплины студент **должен владеть**:

- базовыми научно-теоретическими знаниями для решения теоретических и практических задач;
- системным и сравнительным анализом индивидуальных различий;
- исследовательскими навыками в области дифференциальной психологии;
- умением оценивать стили деятельности в рамках дифференциальной психологии.

ЭУМК включает в себя разделы: теоретический, практический, контроля знаний и вспомогательный.

Теоретический раздел содержит пояснительную записку, учебную программу (содержание учебного материала) и конспект лекций по изучаемым темам. Изучение конспекта лекций предусматривает введение студента в изучаемую тему и получению необходимого минимума знаний по ней. Для получения полного объёма знаний студент в обязательном порядке изучает рекомендуемую по теме учебную литературу. Для подготовки конспекта лекций использовались материалы, содержащиеся в учебных пособиях, перечисленных в списке литературы.

Практический раздел включает план семинарских и лабораторных занятий. План семинарских занятий предусматривает подготовку студента по вопросам для обсуждения на занятии, обязательное изучение научных статей по теме занятия, а также перечень учебных пособий. Лабораторные занятия предполагают ознакомление с методиками психологической диагностики свойств индивидуальности и проведение психодиагностического обследования двух испытуемых с последующей обработкой и интерпретацией полученных данных, составление психологической характеристики индивидуальных особенностей испытуемых, а также разработка рекомендаций по выбору сфер профессиональной деятельности с учетом выявленных индивидуальных свойств.

В разделе, посвящённом контролю знаний, представлены вопросы к экзамену, а также блок тестовых и практических заданий для самоконтроля студентами качества усвоения программного материала.

Во вспомогательном разделе содержится учебно-методическая карта изучения дисциплины, список литературы, а также хрестоматия, включающая научные статьи для обязательного изучения и конспектирования студентами при подготовке к семинарским занятиям и экзамену.

В соответствии с типовым учебным планом по специальности «Практическая психология» на изучение дисциплины «Дифференциальная психология» отводится **134** часа (**4** зачетные единицы), из них **54** часа аудиторных занятий: **32** часа лекционных занятий, **14** часов семинарских занятий, **8** часов лабораторных занятий.

На дневной форме получения образования дисциплина преподается на втором курсе, в четвёртом семестре. Распределение часов следующее: **54** часа аудиторных занятий: **32** лекционных, **14** семинарских, **8** часов лабораторных занятий.

На самостоятельную работу студентов отведено 44 часа. По темам следующее количество часов самостоятельной работы: тема 1 (4 часа), тема 2 (2 часа), тема 3 (2 часа), тема 4 (6 часов), тема 5 (10 часов), тема 6 (2 часа), тема 7 (2 часа), тема 8 (2 часа), тема 9 (2 часа), тема 10 (6 часов), тема 11 (6 часов).

Рейтинговые контрольные работы проводятся по следующим темам:

темы 1 - 4. Рейтинговая контрольная работа № 1;

темы 5 - 9. Рейтинговая контрольная работа № 2;

темы 10 – 11. Рейтинговая контрольная работа № 3.

На заочной форме получения образования дисциплина преподается на втором и третьем курсах. Распределение аудиторных часов следующее: 2 курс – **14** часов: **10** лекционных, **4** семинарских занятий; экзамен проводится на 3-м курсе.

Форма контроля знаний – экзамен.

2. СОДЕРЖАНИЕ

2.1 Теоретический раздел

2.1.1. КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

ТЕМА 1. Теоретико-методологические основы дифференциальной психологии

1.1. Предмет и задачи дифференциальной психологии

Индивидуальные различия психики присущи не только людям, но и всему животному миру. Известно, что у слонов, буйволов и подобных им стадных животных есть индивиды, выполняющие в стаде функции вожаков, «лидеров». Часто упоминаемая «иерархия едоков», распространенная, например, среди цыплят, также свидетельствует об этом. Обычно отношения социального доминирования цыплята проявляют при раздаче корма. (Анастази)

Дифференциальная психология – отрасль науки, изучающая *индивидуальные* различия психики индивидов и групп людей, а также природу, источники и последствия этих различий. *Это наука о закономерностях психического варьирования*. (Нартова-Бочавер)

Изучение различий между людьми требует выделения тех параметров, по которым эти различия существуют. Следовательно, ***психология индивидуальных различий занимается поиском и выделением наиболее существенных характеристик, определяющих психологический облик человека.***

Любая из таких отобранных характеристик будет иметь индивидуальные различия. Но их широта будет разной у разных характеристик. Из этого следует, что ***диапазон индивидуальных различий в психологических характеристиках (пределы в которых варьируют в популяции разные психологические характеристики) также является предметом исследования психологии индивидуальных различий.***

Широта диапазона индивидуальных различий может изменяться под влиянием самых разных причин. Из этого следует, что ***исследование причин, лежащих в основе изменения диапазона индивидуальных различий, и пределов, в которых этот диапазон может изменяться, также находится в сфере компетенции психологии индивидуальных различий.***

Между психологическими характеристиками существуют разнообразные и сложные соотношения. Это приводит к тому, что ***исследование структуры психологических характеристик и их взаимосвязи друг с другом представляет собой еще одну проблему психологии индивидуальных различий***.

Вместе с тем, разные группы могут иметь неодинаковый диапазон индивидуальных различий и/или различаться по средним показателям изучаемой психологической характеристики, и/или по тесноте связей между психологическими характеристиками. Это говорит о том, что ***разнообразные различия между группами также являются предметом исследования в психологии индивидуальных различий.***

Исследование индивидуальных различий не может обойти вопрос об их происхождении. Почему люди разные - потому что они такими родились или потому, что их по-разному воспитывали? Таким образом, ***еще одним предметом изучения этой психологической дисциплины является природа индивидуальных различий.***

Однако без целостного анализа индивидуальности представление об индивидуальных различиях будет неполным. Поэтому, ***анализ уникальности конкретного человека представляет собой еще одну проблему психологии индивидуальных различий.*** (Егорова, с. 11-17)

Внутренние области ***(подразделы) дифференциальной психологии***: 1) область индивидуальных различий; 2) область типологических различий; 3) область групповых различий. (Либин)

При всем этом, к настоящему времени психология индивидуальных различий сохранила свою неоднородность, что, среди прочего, проявляется в преобладании частных психологических теорий. Например, теория интеллектуальных способностей практически ничем не связана с эволюционной теорией пола, а теории темперамента никак не соотносятся с теориями черт личности. **Поэтому основная тенденция современной дифференциальной психологии – это интеграция частных, разнородных знаний в единую теорию индивидуальности.** (Нартова-Бочавер)

1.2. *История возникновения и основные этапы развития дифференциальной психологии и психофизиологии как науки*

Дифференциальная психология имеет и предысторию становления, в ходе которой некоторые направления донаучной, эмпирической мысли даже успели приобрести свои названия. Так, **характерология** стремилась свести различия между людьми к простым типам, т.е. занималась составлением классификаций по разным основаниям, как анатомо-физиологическим, так и психологическим, подобно, например, способности человека принимать страдания. Представителями характерологии были И.Кант, И.Банзен. Другое направление, **психогностика**, выявляло и устанавливало отношения между определенными движениями, анатомическими характеристиками и свойствами характера человека. В фокус внимания при этом попадали, естественно, разные природные свойства человека. Так, в рамках физиогномики, основанной Ж.Лаватером, черты личности, мимика и даже просто изображение силуэта человека служили основой для предсказания его поведения. Сторонники

френологии (краниоскопии), развиваемой Ф.А.Галлем, стремились определять особенности человека по форме строения черепа. А приверженцы **графологии**, науки о почерке, которой больше других занимался аббат И.Мишон, диагностировали признаки индивидуальности по написанию букв, наклону, нажиму и другим характеристикам точных движений человека, отраженным в его почерке. Все эти области донаучного познания, в свое время признанные ненадежными и отвергнутые позитивистской наукой, в настоящее время, уже на новых основаниях, вновь возвращаются в психологию индивидуальных различий. Задача будущих исследований – валидизировать эти приемы эмпирических обобщений и связать их с современными научными результатами. (Нартова-Бочавер)

К началу 20 века дифференциальная психология начала обретать конкретные формы. В **1895 году Бине и Генри** опубликовали статью под названием **«Психология индивидуальности»,** которая представляла собой первый систематический анализ целей, предмета и методов дифференциальной психологии. Они писали: «Мы начинаем обсуждение нового предмета, сложного и практически неисследованного». Бине и Генри в качестве главных проблем дифференциальной психологии выдвинули две: во-первых, изучение природы и степени индивидуальных различий в психологических процессах и, во-вторых, открытие взаимоотношений психических процессов индивидуума, которое может дать возможность классификации качеств и возможность определения того, какие функции являются наиболее фундаментальными.

В 1900 году появилась первая редакция книги **Штерна** по дифференциальной психологии «Психология индивидуальных различий». В 1-й части книги рассматриваются сущность, проблемы и методы дифференциальной психологии. К предмету этого раздела психологии Штерн отнес различия между индивидами, расовые и культурные различия, профессиональных и общественных групп, а также половые. Основополагающую проблему дифференциальной психологии он характеризовал как триединую. Во-первых, какова природа психологической жизни индивидов и групп, какова степень их различий? Во-вторых, какие факторы определяют эти различия или воздействуют на них? В этой связи он упомянул наследственность, климат, социальный или культурный уровень, образование, адаптацию и т. д. В-третьих, в чем проявляются различия? Можно ли зафиксировать их в написании слов, мимике лица и т. д.? Штерн рассмотрел также такие понятия, как психологический тип, индивидуальность, норма и патология. С помощью методов дифференциальной психологии он дал оценку интроспекции, объективному наблюдению, использованию материалов истории и поэзии, культурологическим исследованиям, количественному тестированию и эксперименту. Во 2-й части книги содержится общий анализ и некоторые данные, касающиеся индивидуальных различий в проявлении ряда психологических качеств — от простых сенсорных способностей до более сложных психических процессов и эмоциональных характеристик. Книга Штерна в существенно переработанном и расширенном виде была переиздана в

1911 году под названием «Методологические основы дифференциальной психологии».

В.Штерну удалось собрать современные ему представления о различиях между людьми в целостную концепцию, которую он первоначально обозначил как "психология индивидуальных различий"(1900 год), а затем, добавив тематику групповых различий и типологического подхода, разрабатываемого характерологией, как "дифференциальная психология" (1911 год). В соответствии с двумя главными целями — человекознанием (или психогностикой) и человекометрикой (или психотехникой) — ядром будущей науки должны были стать исследования интеллекта и способностей, характера и темперамента, типов памяти, внимания, мышления etc., а также сравнительный анализ психологии гениев и неудачников, душевнобольных и сверходаренных, изучение расовых признаков и прочее.

Первыми крупными представителями нового научного направления были А.Бине, Дж.Кеттелл, Ф.Гальтон, В.Штерн, в России – А.Ф.Лазурский. Основным методом исследования вначале были индивидуальные и групповые тесты, тесты различий умственных способностей, а позже – проективные методики для измерения установок и эмоциональных реакций. (Анастази)

Психология индивидуальных различий всегда испытывала влияние практики – педагогики, медицины, психологии труда. А ее *оформление в отдельную науку стало возможным благодаря следующим предпосылкам*.

1. Внедрение в психологию экспериментального метода. Важнейшим событием здесь оказалось открытие В. Вундтом первой экспериментально-психологической лаборатории в 1879 году, где он начал в экспериментальных условиях изучение психических процессов, в частности апперцепции. Очень быстро вслед за тем подобные лаборатории стали открываться и в других странах Европы и Америки. Не менее важным для развития позитивистской психологии стало выведение основного психофизического закона Фехнера – Вебера (E = const In R, где Empfindung – величина ощущения, а Reiz – величина раздражителя).

Впрочем, освободив психологию от комплекса неполноценности в связи с признанием себя наукой, экспериментальный метод, по мнению А.Анастази, несколько затормозил развитие интереса к единичным явлениям психики, которые активно изучались на донаучном этапе.

2. Следующей предпосылкой превращения дифференциальной психологии в науку явилось использование методов статистического анализа. Каждое психическое качество, любая особенность психики может быть рассмотрена как точка на континууме, выражающем изменение этой черты от минимума к максимуму. Почти каждый раз, когда рассматриваемое качество является результатом действия многих переменных, получается кривая нормального распределения, то есть малых (субнормальных) и больших (супернормальных) значений обычно меньше, чем значений средней величины (нормальных).

Первыми, кто обратил внимание на возможность применения теории вероятности к социально-психологическим явлениям, были бельгийский

социолог **Адольф Кетле и Фрэнсис Гальтон**. *Кетле* изучал большие группы и обратил внимание на ритмичность социальных процессов, на основании чего им *была создана теория «среднего человека»* (человек стремится действовать так, как поступает большинство людей). *Ф.Гальтон*, напротив, сосредоточивался не на средних характеристиках, а на значениях супернормальных: предметом его внимания были особые способности, о чем он и написал в книге «Наследственный гений», изданной в 1869 году. Гальтон стремился изучать гениев и показал своими работами, что гениальность – это качество, обусловленное наследственно.

3. Третьей предпосылкой оформления дифференциальной психологии в подлинно научное знание явилось использование, данных *психогенетики* – пограничной с генетикой области психологии, предметом которой является происхождение индивидуальных психологических особенностей человека, роль среды и генотипа в их формировании. Наиболее информативным явился близнецовый метод в его вариантах, использованный впервые еще Гальтоном, который позволяет максимально уравнять воздействие среды и отдифференцировать в зависимости от источника дисперсию изучаемых качеств на аддитивную (передаваемую из поколения в поколение), неаддитивную (присутствующую у сиблингов, имеющую значение только для родственников одного поколения) и дисперсию, связанную с разницей в окружении. В последнее время используют также и генетический анализ.(Нартова-Бочавер)

1.3. *Понятие нормы и индивидуальных различий в дифференциальной психологии*

Каждый день мы сталкиваемся с резкими качественными различиями людей. *Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что все индивиды обладают всеми качествами и что по степени обладания каждым конкретным качеством их можно распределить вдоль длинной шкалы*. Индивидуальные различия носят скорее количественный, чем качественный характер. Например, чтобы избрать музыку в качестве своей профессии или просто в качестве серьезного увлечения, индивид должен обладать минимальным музыкальным талантом. Если степень его музыкальных способностей находится ниже этого минимума, его не считают «музыкальной личностью». Привычным является то, что, описывая индивида, принято говорить о его выдающихся способностях и дарованиях и игнорировать те его качества, в которых он показывает средние результаты. (Анастази)

Принципиальную важность для практики представляет решение вопроса о том, имеется ли определенная граница в отношении того, насколько диагностируемое у человека свойство является нормальным. Дифференциальная психология имеет возможность дать объяснение феномену «нормы» и «не нормы».

Понятие психологической нормы, очень неоднородное по своему содержанию, на которое оказывают влияние, по меньшей мере, четыре фактора.

1. Норма – статистическое понятие. Нормальным признается то, чего много, что относится к середине распределения. А «хвостовые» его части, соответственно, указывают на область низких («субнормальных») или высоких («супернормальных») значений. Для оценки качества мы должны соотнести показатель человека с другими и таким образом определить его место на кривой нормального распределения. Очевидно, что приставки «суб» и «супер» не дают этической или прагматической оценки качества (ведь если у человека «супернормальный» показатель агрессивности, едва ли это хорошо для окружающих и для него самого).

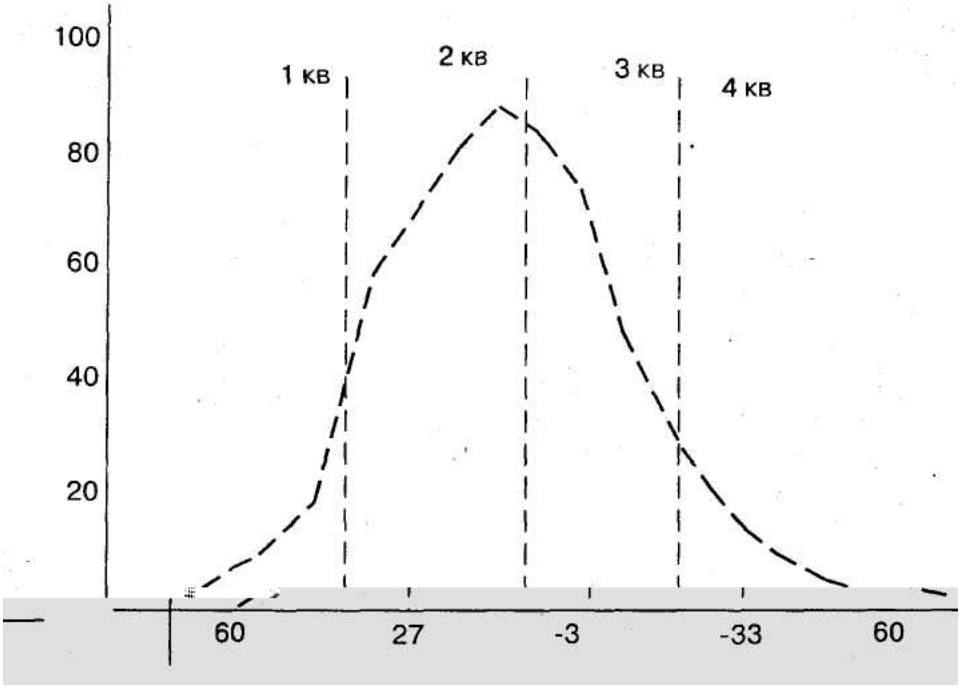


Рис. 1. Гипотетическое распределение 600 учениц колледжа по результатам теста на доминирование. Выделены 1-й квартиль (область субнормальных значений, в которую попали девушки, избегающие быть лидерами), 2-й и 3-й квартили (область нормальных значений) и 4-й квартиль, в котором расположены показатели девушек, настойчиво стремящихся к лидерству.

Нормы не абсолютны, они развиваются и получаются эмпирически для данной группы (возрастной, социальной и других). Так, например, на протяжении последних лет показатель маскулинности по опроснику MMPI у девушек устойчиво повышен; однако это говорит не о том, что они поголовно ведут себя как юноши, а о необходимости пересмотра устаревших норм. (Нартова-Бочавер)

2. Нормы обусловлены социальными стереотипами. Если поведение человека не соответствует общепринятому в данном обществе, оно воспринимается как отклоняющееся. Например, в российской культуре не принято класть ноги на стол, а в американской это никем не осуждается.

3. Нормы ассоциируются с психическим здоровьем. Ненормальным может считаться то, что требует обращения к клиницисту. Необходимо отметить, однако, что и в психиатрии оценочный подход дискутируется, а в качестве наиболее существенных указаний на отклонение от нормы принимается нарушение продуктивности деятельности и способности к саморегуляции. Так, например, когда пожилой человек, осознавая слабость своей памяти, использует вспомогательные средства (записную книжку,

раскладывание необходимых предметов в поле зрения), то это поведение соответствует норме, а если он, относясь к себе некритически, отказывается от необходимости «протезировать» свое жизненное пространство, то это приводит в конечном счете к неспособности решать поставленные задачи и свидетельствует о нарушении психического здоровья.

4. Представление о нормах определяется ожиданиями, собственным необобщенным опытом и другими субъективными переменными: так, например, если первый ребенок в семье начал говорить в возрасте полутора лет, то второй, который к двум годам еще не научился свободно изъясняться, воспринимается как наделенный признаками отставания. (Нартова-Бочавер)

1.4 Методологические подходы дифференциально-психологических исследований

Выделяют ряд теоретических положений, которые определяют методологию и методику дифференциально-психологических исследований.

1. **Универсальность различий.** Различия (внутри- и меж-индивидуальные) являются существеннейшей чертой человеческого поведения, а также поведения всех живых организмов, включая человека. Об этом писал еще Ч. Дарвин (1859).

2. **Необходимость измерения при изучении различий.** Изучение индивидуальных различий по определению связано с измерением (Д. Кэттелл, 1890).

3. **Устойчивость изучаемых признаков.** Дифференциальная психология изучает признаки, которые являются устойчивыми во времени и в разных ситуациях.

4. **Детерминация поведения.** Сопоставляя различия в поведении с другими известными сопутствующими феноменами, можно выявить относительный вклад различных факторов в развитие поведения (А. Анастази, 1937).

5. **Взаимосвязь и взаимное дополнение общего и особенного** при изучении различий. С одной стороны, в различиях проявляется действие наиболее общих законов человеческого поведения. С другой стороны, «конкретное проявление любого общего закона психологии всегда включает в себя фактор индивидуальности» (Б.М. Теплов, 1985).

Последний принцип подразумевает сочетание двух подходов в изучении различий между людьми – *номотетического* и *идеографического.*

Целью ***номотетического*** **подхода** - изучение общих закономерностей и их вариаций, что является главной задачей традиционных экспериментальных исследований. Само название происходит от греческого слова «номос», означающего «закон» («номо-тетео» – устанавливать законы).

Греческое слово ***«идиос»,*** от которого происходит название второго подхода, означает «своеобразное», «принадлежащее кому-то». Соответственно, цель этого подхода состоит в описании особенностей конкретного человека.

Идеографический подход не только позволяет изучить тот пласт психологической реальности, который недоступен номотетическому подходу, но и углубляет представления об общих закономерностях функционирования и развития психики. Номотетический подход создает базу для идеографического анализа и определяет точки отсчета, необходимые для более глубокого изучения индивидуальности. Принцип, предполагающий взаимное дополнение двух этих подходов, открывает новую возможность для исследователей – *выводить общие психологические закономерности, не утрачивая при этом индивидуальных особенностей человека и его целостности.*

В современной науке о человеческих различиях попытки решения задач дифференциальной психологии реализуются в следующих парадигмальных установках (*в методологии науки – совокупность ценностей, методов, технических навыков и средств, принятых в научном сообществе в рамках устоявшейся научной традиции*).

1) ***Социобиологический подход***. Эволюционная теория личности Дэвида Басса (Buss, 1984, 1991) ставит своей целью анализ социобиологических стратегий поведения человека, среди которых выделяются предпочтения статуса.
2) ***Психолингвистический подход***. Психолексические или психолингвистические модели симптомокомплексов индивидуальных черт, разрабатываемые, в частности, американскими психологами П.Коста и Д.МакКраем (1996), строятся с применением новейших методов математического анализа, которому подвергаются оцениваемые по градуальным шкалам списки человеческих качеств. Результатом последующей статистической обработки стало выделение пяти главных измерений индивидуальности.
3) ***Психофизиологический подход***. Теории природных основ человеческих различий (как правило, речь идет об индивидуальных и типологических особенностях) получили наибольшее распространение. Линию исследований И.П.Павлова (1951, 1952) в области типологических свойств нервной системы продолжили Б.М.Теплов и В.Д.Небылицын в России, Дж.Грей (1983), Г.Айзенк (1960a), Я.Стреляу (1983) и другие за рубежом. Возникшее на ниве отечественной психологии новое направление — *дифференциальная психофизиология* (к сожалению, практически не отраженное в работах западных исследователей) — показало продуктивность представлений о свойствах нервной системы как биологической основе индивидуально-психологических различий, в частности, темперамента, стиля, способностей и интеллекта.
4) ***Психогенетический подход***. Психогенетический анализ источников различий между людьми получил наиболее широкое распространение в последние четыре десятилетия (Buss, Plomin, 1975; Равич-Щербо, 1988). Получен ряд убедительных свидетельств о роли наследственности в детерминации межиндивидуальной вариативности признаков, расположенных на различных уровнях ментальной иерархии — характеристик биоэлектрической активности мозга, компонентов сенсомоторных и когнитивных стратегий.
5) ***Структурно-функциональный подход***. Разработка структурно-функциональных моделей в применении к дифференциально-психологической

проблематике ставит своей целью изучение строения как отдельных свойств, так и индивидуальности в целом. Наиболее удачные работы в этом направлении позволяют понять содержательную ценность таких важнейших конструктов как разум, или интеллект (Nosal, 1990), стиль личности (Royce, Powell, 1983), индивидуальность в целом (Мерлин, 1986). (Либин)

1.5. Методы исследования индивидуальных различий

Методы, используемые *дифференциальной психологией*, можно условно *разделить на несколько групп: общенаучные, психогенетические, исторические и собственно психологические*.

Общенаучные методы

Общенаучные методы представляют собой модификацию применительно к психологической реальности тех методов, которые используются и во многих других науках.

Наблюдение – целенаправленное систематическое изучение человека, по результатам которого дается экспертная оценка.

Недостатками являются: 1) слитность наблюдаемого факта с попутными явлениями, 2) пассивность: невмешательство исследователя обрекает его на выжидательную позицию, 3) отсутствие возможности повторного наблюдения, 4) фиксация результатов в описательной форме.

Наблюдение можно сделать более научным, если сформулировать конкретную цель (определить, какие аспекты психической деятельности наблюдаются); обеспечить: объективность посредством нескольких одновременных фиксаций, систематичность, стараясь избегать больших перерывов, маскировку, организовывая наблюдение так, чтобы человек о нем не знал, используя технику фиксации наблюдаемых явлений.

Эксперимент – метод целенаправленного манипулирования одной переменной и наблюдения за результатами ее изменения. Особенность экспериментального метода в психологии состоит в невозможности прямого изучения явлений и неизбежности интерпретации фактов, в процессе чего возможны искажения, вызванные субъективным характером взаимодействующих реальностей. То есть, что бы мы ни пытались измерить, мы неизбежно сталкиваемся с взаимодействием субъективных реальностей по крайней мере трех человек: испытуемого, экспериментатора-интерпретатора и создателя используемой методики (теста).

Психогенетические методы

Эта группа методов направлена на выделение факторов среды и наследственности в индивидуальных вариациях психологических качеств.

Генеалогический метод – метод исследования семей, родословных, который использовался Ф.Гальтоном при написании книги «Наследственный гений». Посылкой для использования метода служит следующее положение: если некоторый признак является наследственным и кодируется в генах, то чем ближе родство, тем выше сходство между людьми по этому признаку. Поэтому в генеалогическом методе обязательно используется информация о

родственниках первой степени родства, образующих нуклеарную семью (это пары родитель – потомок и сиблинг – сиблинг). Только они имеют в среднем 50% общих генов. По мере уменьшения степени родства в (предположительно) наследуемых качествах должно проявляться меньше сходства.

Метод приемных детей состоит в том, чтобы в исследование включить детей, максимально рано отданных на воспитание биологически чужим родителям-воспитателям, приемных и биологических родителей. Поскольку с биологическими родителями дети имеют 50% общих генов, но не имеют общих условий жизни, а с приемными, напротив, не имеют общих генов, но разделяют средовые характеристики жизни, то возможно разведение качеств, обусловленных наследственностью и средой. Интересующий признак изучается попарно (ребенок – биологический родитель, ребенок – приемный родитель). Мера сходства указывает на природу качества.

Близнецовый метод использовался Э.Торндайком, Р.Заззо. Среди близнецов выделяют монозиготных (развившихся из одной яйцеклетки и потому обладающих идентичными генными наборами) и дизиготных (по своему генному набору аналогичных обычным братьям и сестрам, с той только разницей, что родились одновременно).

Исторические методы (методы анализа документов)

Исторические методы посвящены изучению выдающихся личностей, особенностям среды и наследственности, которые послужили импульсами для их духовного становления. Как правило, эти методы выбирают своим объектом исторического индивида – человека, деятельность которого привела к появлению результата, обладающего культурной ценностью. Однако исторический метод может быть применен и для подробного изучения вполне ординарных людей. К этой группе относят биографические, дневниковые, автобиографические методы, их общей чертой является использование первоисточников или биографий.

Биографический метод – использование личной биографии выдающегося человека на протяжении длительного периода времени для составления его психологического портрета. В случае использования данных биографа трудность состоит в интерпретации точки зрения самого биографа, который нередко вместо фактов предоставляет выводы. Если психолог заинтересовался душевным устройством выдающегося человека, он может составить его жизнеописание и раньше официального биографа, сосредоточиваясь на психологических характеристиках; в этом случае он проводит *«психографию»*. Вариантом биографического является также *патографический метод*, введенный П.Мебиусом (*описание болезней выдающихся людей*). В отечественной науке патографический метод использовался известным генетиком В.П.Эфроимсоном для изучения предпосылок гениальности.

Дневниковый метод – вариант биографического метода, обычно посвящен изучению жизни обычного человека и содержит описание его

развития и поведения, проводимое в течение длительного времени экспертом (родителями, воспитателем, коллегой).

Автобиография – это жизнеописание, основанное на непосредственных впечатлениях и ретроспективном опыте. Искажения результатов данного метода могут быть вызваны процессами личностной динамики. Новейшие методы фиксации связаны с возможностями видеозаписи.

Собственно психологические методы

Эта группа составляет основное содержание дифференциально-психологических приемов исследования.

Интроспективные методы (самонаблюдение и самооценка) открывают объект изучения непосредственно, что и представляет их основное достоинство. В современной науке они используются в основном на предварительном этапе исследований. *1. Самонаблюдение* служит констатации актуального признака – феномена, имеющегося в данный момент у осуществляющей интроспекцию личности. К недостаткам метода относится факт разрушения значительной части психических феноменов (например, аффектов) в процессе интроспекции, быстрое вытеснение феноменов в мир бессознательного и, как следствие, низкая надежность получаемым данных. Поэтому, как отмечал В.Штерн, в интроспекции нельзя принимать отрицательное экзистенциальное решение (утверждать, что не было образа или переживания, так как они могли редуцироваться при самовоспоминании). Источниками искажений являются речь (которая отстает от психического феномена), тенденция к логической связанности (в то время как психические феномены часто фрагментарны) и внушение, осуществляющееся через ожидания. Таким образом, интроспекция дает более или менее надежные данные о познаваемых элементах психики у специально обученных испытуемых.

2. Самооценка, в отличие от самонаблюдения, отражает не только актуальные феномены, но и более стабильные психические качества. К недостаткам метода относятся поверхностность суждений (за внешне схожими симптомами могут скрываться разные свойства), ценностность большинства изучаемых свойств (в результате чего может наблюдаться стремление их преуменьшить или усилить), присутствие психического стыда (т.е. противодействия тому, чтобы раскрывать перед собой и другими сущностные свойства индивидуальности).

Сделать самооценку более достоверным методом могут соблюдение анонимности и контроль за способностью испытуемого к самооценке.

Психофизиологические (аппаратные) методы, предназначенные для изучения психофизиологических основ человеческого поведения, использовались в исследованиях школы Б.М.Теплова. Они требуют лабораторных условий и специальных приборов; в практической психодиагностике используются редко.

1. Методика условнорефлекторного изменения чувствительности (адаптация и сенсибилизация под влиянием раздражителей других

модальностей). 2. *Методика кожно-гальванических реакций (КГР)* – изменение электропроводимости кожи. 3. *Измерение абсолютных и дифференциальных порогов* в обычных и особых условиях (зрения – при слуховых раздражителях и, наоборот, в присутствии других раздражителей – «индукционная методика», под действием кофеина и других фармакосредств). 4. *Измерение других сенсорных функций*: критической частоты слития мельканий и др. 5. *Электроэнцефалографический метод* (ЭЭГ, альфа-индекс, частота и амплитуда альфа-ритма). 6. *Методика двигательных реакций* (измерение времени реакции, методика сопряженных моторных изменений А.Р.Лурия, более известная под названием детектора лжи, и другие). 7. *Методика дихотического прослушивания*, используемая для определения церебрального доминирования по речи. Смысл ее состоит в одновременном предъявлении сначала вербального, а затем невербального материала, подаваемого одновременно в правое и левое ухо. При восприятии и воспроизведении вербального материала, как правило, преобладает левое ухо (т.е. правое полушарие), а при восприятии невербального – левое ухо. Дополнительным показателем являются данные ЭЭГ, указывающие на преимущественную активацию.

Социально-психологические методы включают опросы и социометрию. Опросы опираются на данные самоотчета респондентов, а не на объективно регистрируемые факты. Разновидностями опросов являются беседа, интервью, анкетирование.

1. Беседа – метод получения новой информации посредством свободного общения с человеком. В беседе роли распределяются симметрично.

2. Интервью – особая форма беседы, при которой один из партнеров является лидером, а другой – ведомым, и вопросы задаются односторонне. Вариантом является стандартизированное интервью, содержащее строго определенный набор вопросов, которые должны быть заданы, но которые, впрочем, могут быть разбавлены другими, имеющими цель маскировки.

3. Анкетирование – получение информации на основании ответов на специально подготовленные вопросы. Анкеты различаются а) по содержанию вопросов, б) по их форме – открытые и закрытые, в) по формулировке вопросов, г) по количеству и порядку следования вопросов.

Анкетирование бывает устным и письменным, индивидуальным и групповым. В работе с детьми анкетный метод применяют обычно начиная с возраста десяти лет, а до тех пор ответы могут фиксироваться интервьюером.

4. Социометрия изучает положение (статус) человека в группе и может использоваться в качестве экспертной оценки по признакам, выделяемым в качестве социометрического критерия (например, по социометрическому индексу можно судить о том, насколько человека считают альтруистичным, дружелюбным, ответственным и т.д. его коллеги по группе).

Возрастно-психологические методы «поперечных» и «продольных» срезов. *1. «Поперечные» срезы* подразумевают сравнение отдельных различных по возрасту групп детей. Использовались А.Гезеллом для получения норм психического развития детей. Важен возрастной интервал, выбираемый для

проведения исследования. Чем выше темп развития, тем меньше должны быть временные промежутки между отдельными «срезами», т.е. у маленьких детей их нужно проводить чаще. Метод подвергался острой критике со стороны отечественных психологов за отсутствие историчности.

2. *«Продольные» (лонгитюдные) срезы* использовались при изучении Н.М.Щелованом и Н.Л.Фигуриным ежедневного поведения детей. Иногда изучаются отдельные стороны поведения (например, речевое развитие). Сюда же могут быть отнесены дневники, биографические методы (дневники матери и подростков), в которых содержатся результаты наблюдений детей с рождения до некоторого этапа. Недостатком метода является трудоемкость, большие временные затраты. Достоинство заключается в раскрытии динамики развития.

Возможно *сочетание продольных и поперечных срезов*: вначале проводятся поперечные исследования, а затем в поворотных пунктах – более подробное продольное исследование.

Анализ продуктов деятельности (творчества) – опосредствованное изучение психологической реальности через распредмечивание (восстановление деятельности по ее результату). Варианты – графологическая экспертиза, графические и другие проективные методы. В психолого-педагогическом исследовании они принимают форму различных видов контроля знаний (сочинения, диктанты, контрольные работы), которые позволяют воспроизвести динамику учебной деятельности человека.

Тестирование – краткое стандартизованное испытание, предназначенное для установления межиндивидуальных, внутрииндивидуальных или межгрупповых различий. Использование тестов должно отвечать требованиям Декларации о правах человека и Конвенции о правах ребенка.

В зависимости от изучаемой реальности тесты можно объединить в следующие группы (классификация имеет эмпирический характер, классы пересекаются). 1. Тесты способностей. 2. Тесты умений и навыков. 3. Тесты восприятия. 4. Мнения (интересы, социальные установки). 5. Эстетические тесты. 6. Проективные тесты. 7. Ситуационные тесты (выполнение заданий в разных условиях). 8. Игровые тесты.

Тесты очень экономичны, однако обладают малой надежностью и легко поддаются фальсификации (особенно в компьютеризованной форме, где число случайных ответов достигает иногда 30%).

Психосемантические методы (личностный дифференциал Ч.Осгуда, методика репертуарных решеток К.Келли) представляют собой группу максимально индивидуально-ориентированных методов, позволяющих определить бессознательно действующие измерения (конструкты) в отношении к миру и самому себе. Часто используются для изучения самосознания личности, требуют компьютерной обработки. (Нартова-Бочавер)

Тема 2. Индивидуальность как предмет дифференциально-психологических исследований

2.1. Организм, индивид, личность и индивидуальность: анализ понятий с позиции дифференциальной психологии

Изучая закономерности общечеловеческих различий, не избежать вопросов: "Все ли наблюдаемые факты рядоположены?" и "Какая система знаний позволит - упорядочить многообразие проявлений индивидуальности?". Эти вопросы вполне могли бы прозвучать во время дискуссии по проблеме соотношения основных понятий в Теории Человеческих Различий, среди каковых традиционно выделяются следующие - **организм, индивид, личность, индивидуальность**. Исследователю, осваивающему романтическую область изучения индивидуальности, придется столкнуться с необходимостью различения вышеуказанных понятий.

Организм — телесный фактор индивидуальности

Биологическая координата человека определяет его как живое телесное существо. Наиболее близким к этому определению оказывается понятие **"организм"**, которое в широком смысле может включать в себя анатомо-морфологическую структуру, физиологические и нервные процессы, наконец, высшую нервную деятельность вместе с механизмами работы органов чувств. В современной дифференциальной психофизиологии и психологии личности понятие "организм" тесно связано с такими признаками как "специфика телесной организации", "биохимические индивидуальные особенности" и «нейрофизиологические основы индивидуальности".

Термин "индивид" обозначает, с одной стороны, "единое нераздельное существо (от лат. individuum — неделимое)", "выступающее как единое целое", и, с другой стороны "отдельного представителя человеческой общности". Эти качества индивида проявляются затем на высшем уровне интеграции субъекта — в его индивидуальности — как уникальные, присущие только данному конкретному человеку свойства, и как его целостная характеристика.

Индивидный уровень свойств — половозрастные и конституциональные (включая нейродинамические) особенности (Ананьев) — принято считать безличными предпосылками развития субъекта. Индивидный уровень отражает преимущественно природные особенности организации психических процессов. Индивидная координата человека обозначает двойственно интерпретируемую границу в сфере познания, проявляющуюся в:

1. переходе от отдельной сущности к групповой, когда "неделимый" представитель своего вида характеризуется включенностью в группы, объединенные как по биологическим (пол, возраст, раса) и собственно психологическим (типовые характеристики психических процессов), так и по социальным (культурная и профессиональная идентификация, социально-экономический статус) признакам;

2. трансформации безличных (до-личностных) предпосылок в свойства, обнаруживающие личностную детерминацию.

Личность — психологический носитель социальных свойств

Отмечая различия между понятиями "индивид" и "личность", обычно указывают, что это формально-логически равнозначащие понятия, относящиеся к одному и тому же классу объектов (Ломов, 1984, с.291) хотя в каждом из них раскрываются разные признаки субъекта. При этом в "понятии "личность" фиксируются те признаки, которые определяются принадлежностью индивида к обществу (социальное качество)". Личность (согласно определению А.Н.Леонтьева) – системное качество индивида, приобретаемое им в ходе культурно-исторического развития и обладающее свойствами активности, субъектности, пристрастности, осознанности.

Индивидуальность — интегральная биопсихосоциальная характеристика человека

Многие авторы подчеркивают понимание индивидуальности как совокупности (симптомокомплексе, синдроме и пр.) различных свойств — от биохимических и нейрофизиологических до особенностей творческого самовыражения. В то же время существуют значительные расхождения в том, считать ли индивидуальность качественно новой, целостной характеристикой, описывающей интегральные способы реализации человека в течение жизни, или же надо говорить "лишь" об индивидуальных особенностях тех или иных психических — в том числе личностных — процессов, черт и состояний, В последнем случае понятие "индивидуальность" используется для определения одной из сторон конкретной формы активности, для выражения "не целостности, не всесторонней полноты, а своеобразия, неповторимости определенного явления, его непохожести на другие явления данного вида.

Вместе с тем, именно с анализом интегративных эффектов функционирования индивидуальности (таких как, например, адаптивность, компенсаторность, оптимальность или результативность), связан основной вопрос дифференциальной психофизиологии и психологии — "чем каждый из нас отличается от других людей" (Небылицын, 1996). В этой фразе заключается суть следующей границы, пролегающей между общечеловеческими (универсальными психическими и социокультурными) закономерностями и тем, как эти общие законы преломляются в неповторимом мире субъективной реальности. Носителем этого мира (репрезентирующим его вовне) является индивидуальность как уникальный целостный феномен, оказывающийся интегралом всех уровней внутреннего и внешнего взаимодействия, включающего в себя процессы дифференциации и координации.

Метаполюс, образующий вместе со смысловым конструктом "человек" необходимый контекст для анализа триады *индивид—личность—индивидуальность*, обозначается термином **"субъект"**, который в наиболее общем виде трактуется как "носитель состояний и свойств». Категория "субъект" используется для анализа единичности участника процесса взаимодействия, его свойств и особенностей — как организма (биологического существа, носителя морфологических и физиологических функций), индивида (носителя психических, предличностных функций), личности (носителя

психосоциальных функций) или целостной индивидуальности (носителя интегральных функций человека как саморазвивающейся, эволюционирующей системы) — в функциональном аспекте конкретной формы активности. Индивидуальность человека, анализируемого в качестве субъекта взаимодействия с окружающим предметным и социальным миром, и является предметом дифференциально-психологического исследования. Для составления целостной характеристики индивидуальности необходим учет всех аспектов — от интраиндивидуальной изменчивости до группового статуса; от биологических характеристик человека как организма до содержательного анализа различий во внутреннем мире личности. (Либин)

2.2. Структура индивидуальности: обзор основных теорий

В отечественной психологии существует несколько подходов к выделению структуры индивидуальности, авторами которых являются Б.Г.Ананьев, В.С.Мерлин, Э.А.Голубева. Сопоставительный анализ их взглядов проведен М.С.Егоровой.

Сопоставление структуры индивидуальности в подходах Б.Г.Ананьева, В.С.Мерлина и Э.А.Голубевой

Уровни в структуре индивидуальности	*Свойства, входящие в каждый уровень*	*Системообразующие свойства*
Б.Г.Ананьев (1969)		
1. Индивид	*1) Пол, возраст, конституция, нейродинамика* *2) Психофизиологические функции, органические потребности* *3) Задатки, темперамент*	*Свойства личности*
2. Субъект деятельности	*1) Когнитивные характеристики, коммуникативные свойства, трудоспособность* *2) Способности*	
3. Личность	*1) Статус, социальные роли, структура ценностей* *2) Мотивация поведения* *3) Характер, склонности*	
В.С.Мерлин (1986)		
1. Свойства организма	*1) Биохимические свойства* *2) Общесоматические свойства*	*Индивидуальный стиль деятельности*
2. Психические свойства	*1) Темперамент* *2) Свойства личности*	
3. Социально-психологичес	*1) Социальные роли в социальной группе* *2) Социальные роли в исторических общностях*	

кие свойства		
Э.А.Голубева (1989)		
1. Организм	*1) Первичные потребности* *2) Свойства нервной системы, общие для человека и животных* *3) Специально человеческие свойства нервной системы* *4) Прижизненно сформированные системы временных связей*	*Эмоциональность, активность, саморегуляция, побуждение*
2. Личность	*1) Склонности* *2) Наиболее обобщенные свойства темперамента* *3) Реализация способностей* *4) Свойства характера*	

Индивидуальность – это саморазвивающаяся и саморегулируемая автономная, уникальная и неповторимая биосоциальная система. Она включает многомерные и многоуровневые связи, охватывающие все устойчивые факторы индивидуального развития человека, иерархически соподчиняя в себе свойства всех ступеней развития материи – физические, биохимические, физиологические, социально-групповые и общественно-исторические. Это форма бытия отдельного человека, в рамках которой он сохраняет целостность и тождественность самому себе в условиях непрерывных внешних и внутренних изменений.

Важными в этом определении являются следующие моменты. *В индивидуальности связаны между собой все проявления человека как организма, личности и носителя самосознания*, причем эти проявления оказывают взаимное влияние друг на друга, в чем и проявляется способность саморегуляции – то есть, можно сказать, например, что темперамент склоняет человека к выбору профессии, а цели и ценности могут оказаться связанными с психотипом (характерологическими особенностями). И, несмотря на то, что тканевый состав человека обновляется (внутренние изменения), а жизнь ставит новые задачи (внешние изменения), человек не теряет чувства «Я» – условие целостности, при нарушении которого личность переживает внутренние противоречия, конфликт и может, расщепляясь, прийти к саморазрушению.

Отмечая неоднородность разных характеристик ***индивидуальности, можно представить ее как трехэтажное «здание»***.

Тогда **на нижнем уровне (биологическом фундаменте личности**) мы можем собрать все индивидные, формально-динамические характеристики (пол, темперамент, задатки способностей, асимметрию полушарий головного мозга). **На втором уровне** мы размещаем **предметно-содержательные качества** (черты, типы личности, способности, стилевые характеристики поведения). А **на третьем**, верхнем уровне будут присутствовать **духовно-мировоззренческие характеристики** (направленность личности, ценности, убеждения, взгляды, установки).

Для удобства запоминания можно использовать такую схему: нижний этаж (природа) стимулирует активность «потому что» – от потребностей, средний этаж обеспечивает средства деятельности человека (способности, характер, особенности когнитивных функций, стилевые характеристики), а третий этаж – это цели (направленность личности, особенности самосознания – «для чего» деятельность осуществляется, к чему человек стремится). Уровни индивидуальности оказывают друг на друга взаимное, не только восходящее, но и нисходящее влияние.

Соподчинение не означает главенства какого-то из этажей. Но нижний более устойчив во времени, практически не поддается социальному воздействию (попробуйте-ка изменить пол или асимметрию полушарий!), средний более восприимчив к воспитанию (характер можно изменять, способности – формировать), а в третьем уровне биологического содержится очень мало, и он в наибольшей степени изменчив (в самом деле, взгляды, убеждения, ценности человек меняет в течение жизни несколько раз).

Сравнительный анализ представлений о структуре индивидуальности, сложившихся в рамках отечественной психологии, предпринят М.С.Егоровой. Таким образом, выделение трех этажей устойчиво прослеживается в разных подходах.

Структура индивидуальности

Духовно-мировоззренческие свойства	*Интересы, идеалы, ценности, самосознание* ***Для чего****?*	*Изменчивость*
Предметно-содержательные свойства	*Черты, типологические особенности, характер, способности, индивидуальные стили* ***Каким образом?***	*Чувствительность к средовым воздействиям*
Индивидные свойства (биологический фундамент личности)	*Темперамент, асимметрия полушарий, задатки способностей, пол* ***Почему?***	*Устойчивость*

(Нартова-Бочавер)

2.3. Специальная теория индивидуальности В.М. Русал

На расшифровку конкретного действия биологических факторов и направлена **специальная теория индивидуальности, в которой В.М.Русалов** уточнил некоторые положения учения В.С.Мерлина об интегральной индивидуальности. Она **включает в себя следующие пять положений.**

1. Биологические факторы индивидуальности – это не только телесная, морфофункционалъная организация человека, но и программы поведения, создавшиеся в процессе эволюции живого мира. Программы эти начинают свое

действие с момента зачатия, и уже на третьем месяце жизни эмбриона проявляются устойчивые формы индивидуального поведения. Перечень этих программ постоянно обогащается. К настоящему времени достоверно подтверждены следующие. 1) R/k-стратегия, характеризующая преобладание репродуктивных механизмов поведения над социокультурными (Е.Уильсон и Дж.Раштон). Это общебиологическая программа, но и люди обладают вариативностью в зависимости от расы, пола, группы по предпочтению стратегии заботы о потомстве или расширению связей с противоположным полом. 2) Программа роста, или грациализации, – соотношение детского и взрослого в облике и поведении (открыта советскими исследователями А.А.Малиновским и Я.Я.Рогинским). 3) Программа энергозатрат, регламентирующая преобладание механизмов жирового обмена, интенсивного накопления энергии и меньшей ее траты (ассимиляции), либо механизмов углеводного обмена (диссимиляции), что также отражается в поведении и морфологии человека (открыта и описана советским исследователем В.В.Бунаком). Помимо этих программ, выделено еще двенадцать, связанных с биологическим полом, о чем мы будем говорить позднее.

2. Существуют два типа одновременно действующих законов. В результате действия одних формируются предметно-содержательные характеристики психики (мотивы, интеллект, направленность), в результате других – формально-динамические особенности индивидуального поведения. Раньше не было данных об их происхождении, но теперь можно констатировать, что для содержательно-предметных характеристик структура обобщения задается из вне, от среды, обеспечивая, таким образом, изменчивость психики. А формально-динамические свойства имеют другой источник, представляя собой результат обобщенных биологических программ. Таким образом, формально-динамические свойства, характеризуя все виды человеческой деятельности, позволяют, не растворяясь в мире, сохранять устойчивость, а предметно-содержательные – отвечать самоизменением на все разнообразие окружающего мира.

3. Обобщение врожденных программ идет по трем направлениям. *Первое направление* – это динамико-энергетические характеристики поведения (выносливость, пластичность, скорость). *Второе* – эмоциональные характеристики (чувствительность, лабильность, доминирующее настроение). *Третье* – предпочтения (стимульной среды, когнитивного стиля). Таким образом, жизнестойкость, чувствительность, стремление к разнообразию или монотонности представляют собой устойчивые, практически не изменяющиеся на протяжении жизни человека свойства.

4. Формальные свойства (традиционно объединяющиеся под общим термином «темперамент») не существуют изолированно, а включаются в более высокоорганизованные структуры личности. Это положение следует

определению индивидуальности как иерархической системы, данному В.С.Мерлиным.

5. Формально-динамические характеристики не только выступают в качестве предпосылок и условий деятельности, но и влияют на ее динамику, своеобразие и стиль, т.е. могут определять конечные результаты деятельности. Таким образом, формально-динамические свойства, предоставляя некоторую свободу в выборе стиля деятельности, тем не менее, задают границы ее возможной продуктивности (подробнее мы поговорим об этом в связи с понятием «Индивидуальный стиль деятельности»).

Итак, специальная теория индивидуальности – это теория о происхождении, структуре и месте биологических факторов (которые В.М.Русалов объединяет под общим понятием «темперамент») в общей структуре индивидуальных свойств человека. (Нартова-Бочавер)

Тема 3. Наследственность и среда в детерминации индивидуальных различий

3.1. Роль наследственности в детерминации индивидуальных различий

Определение источников индивидуальных вариаций психического – центральная проблема дифференциальной психологии.

Наследственность обеспечивает устойчивость существования биологического вида. **Наследственность** содержится в генах, передаваемых родителями эмбриону при оплодотворении. Если имеется химическая разбалансировка или неполнота генов, развивающийся организм может иметь физические аномалии или психические патологии. Однако даже в обычном случае наследственность допускает очень широкий спектр вариаций поведения, являющихся результатом суммирования норм реакций разного уровня – биохимических, физиологических, психологических. А внутри границ наследственности *конечный результат зависит от среды*.

Хотя наследственность отвечает за устойчивость вида, большинство наследственных признаков поддается изменению, и даже наследственные болезни не являются неизбежными. (Нартова-Бочавер)

Индивидуальная наследственность человека состоит из особых **генов**, которые он получает от родителей при зачатии. Чтобы оказывать определенное влияние, фактор наследственности должен, таким образом, иметь особый ген или комбинацию генов. Гены группируются в **хромосомы**, которые соединены попарно, два члена каждой пары сходны между собой по своему проявлению и функции. Число хромосом в каждой клетке в целом постоянно для каждого вида, но отличается у разных видов. Каждая человеческая клетка содержит 46 хромосом (23 пары). Наследственной основой индивидуальных различий является почти бесконечное разнообразие возможных генных комбинаций, особенно в таком сложном организме, как человек. Во-первых, необходимо отметить, что в целом даже простые свойства человека зависят от совокупного влияния большого числа генов. Во-вторых, родительские клетки, принимающие участие в процессе зачатия, содержат различные комбинации генов, возникшие в результате мейоза. В-третьих, когда клетки двух организмов, материнского и отцовского, соединяются для создания нового организма, то тем самым они еще больше увеличивают разнообразие возможных генных комбинаций. Из этого следует, что двое детей от одних родителей, то есть братья или сестры, не могут иметь одинаковую наследственность. То же самое справедливо для *дизиготных близнецов,* которые хоть и рождаются в одно и то же время, но развиваются из разных яйцеклеток, и с точки зрения наследственности похожи друг на друга не более, чем обычные братья или сестры. Дизиготные близнецы могут быть одного пола, а могут быть и разнополыми, они могут быть не похожими друг на

друга. С другой стороны, *монозиготные близнецы* развиваются из разделившихся половинок единой оплодотворенной яйцеклетки, и поэтому имеют один и тот же набор генов. Такие индивиды с точки зрения наследственности являются копиями друг друга.

Простейшей иллюстрацией механизма наследственности могут служить *единичные факторы,* зависящие от одной-единственной пары генов. Примером такого единичного фактора является *альбиносность*, или отсутствие пигментации в глазах, волосах и на коже. Если индивид получил ген альбиносности от каждого из своих родителей, он сам станет альбиносом. Индивиды с двумя генами нормальной пигментации будут иметь нормальную пигментацию. Оба этих индивида являются *гомозиготными* в отношении альбиносности. Если индивид получил ген альбиносности от одного родителя и ген нормальной пигментации от другого (Сс), он называется *гетерозиготным* по данному признаку. Такой индивид будет проявлять нормальную пигментацию, поскольку нормальная пигментация является *доминирующим* признаком, а альбиносность — *рецессивным.* Иными словами, альбиносность, будучи рецессивным признаком, проявляется только тогда, когда индивид получает рецессивный ген альбиносности от обоих родителей. Гетерозиготные индивиды (Сс), хотя и выглядят как люди с нормальной пигментацией, несут в себе ген альбиносности, который они могут в свою очередь передать своим потомкам.

Что касается пола индивида, то он детерминируется парой хромосом, известных как половые хромосомы, которые обозначаются X и Y. Если ребенок получает X-хромосому от каждого родителя, он будет женского пола; если получает хромосомы X и Y, то мужского. От своей матери ребенок может получить только X хромосомы, от отца — X, или Y. Определенные гены в X-хромосоме отвечают за признаки, *связанные с полом.* Среди наиболее известных — дальтонизм и гемофилия (интенсивное и продолжительное кровотечение из-за низкой сворачиваемости крови). Оба эти признака зависят от рецессивного гена, заключенного в X-хромосоме. Если дочь наследует такой признак только от одного из родителей, то нормальный ген в другой X-хромосоме, являющийся доминантным, не даст проявиться дефекту или заболеванию. Они проявятся только в том случае, если девочка унаследует несущий дефект ген от обоих родителей. Если же такой ген, содержащийся в X-хромосоме, получает мальчик, дефект неизбежно проявится, поскольку в его Y-хромосоме нет гена, соответствующего нормальному развитию. Следовательно, подобные признаки более распространены среди мужчин, чем среди женщин.

Некоторые другие признаки, такие как облысение, являются *зависимыми от пола,* то есть они ведут себя как доминантные у одного пола, и как рецессивные — у другого. Таким образом, облысение будет развиваться у мужчины, если ген, связанный с облысением, был передан ему кем-либо из

родителей. У женщины облысение будет развиваться, только если гены облысения были получены ею от обоих родителей. Еще одна группа признаков, известных как *ограниченно-половые,* присутствуют у представителей обоих полов, но их проявление у представителей одного пола сдерживается наличием половых гормонов. Многие физические, различия между полами, вероятно, связаны с признаками этого типа. Поэтому отказ функционирования эндокринных половых желез или нарушение их деятельности может привести к изменению этих признаков. Примером такого ограниченно-полового признака может служить наличие бороды.

Необходимо отметить, что всякий раз, когда какое-либо свойство зависит от единичных признаков, которые определяются единственной генной парой, тогда в результате мы имеем, качественно отличающиеся друг от друга, четко идентифицируемые типы. **Однако большинство свойств зависит от *множественных факторов,* при этом с ростом количества факторов число получающихся в результате комбинаций резко увеличивается**. Даже когда число влияющих факторов сравнительно невелико, получающиеся в результате индивидуальные различия являются количественными и их распределение может приближаться к нормальному графику. Человеческий рост может быть иллюстрацией такого мультифакторного признака. (Анастази)

Вклад наследственности в устойчивость/изменчивость признаков пытается определить **генетика количественных признаков,** анализирующая различные виды дисперсии значений признака. Однако не каждый признак является простым, фиксируемым одним аллелем (парой генов, среди которых есть доминантный и рецессивный). Кроме того, итоговый эффект не может быть рассмотрен как арифметическая сумма влияния каждого из генов, потому что они могут, проявляясь одновременно, также взаимодействовать между собой, приводя к системным эффектам. Поэтому, изучая процесс генетического контроля психологического признака, психогенетика стремится получить ответ на следующие вопросы: 1. В какой мере генотип определяет формирование индивидуальных различий (т.е. какова ожидаемая мера вариативности)? 2. Каков конкретный биологический механизм этого влияния (на каком участке хромосомы локализованы соответствующие гены)? 3. Какие процессы соединяют белковый продукт генов и конкретный фенотип? 4. Существуют ли средовые факторы, изменяющие исследуемый генетический механизм?

Наследуемость признака распознается по наличию корреляции между показателями биологических родителей и детей, а не по сходству абсолютного значения показателей. Предположим, что в результате исследований обнаружилось сходство между характеристиками темперамента биологических родителей и их отданных на усыновление детей. Скорее всего, в приемных семьях дети будут испытывать влияние общих и различающихся средовых

условий, в результате чего по абсолютным показателям они станут также похожими и на приемных родителей. Однако корреляции отмечаться не будет.

Современное понимание наследственности

К настоящему времени теория дифференциальной психологии идет по пути уточнения понятий. Наследственность стала пониматься шире: это не просто отдельные признаки, влияющие на поведение (например, свойства нервной системы, как считалось в течение долгого времени), но также и врожденные программы поведения, в т.ч. и социального (репродуктивное, территориальное поведение и пр.). Программы социального поведения, число которых постоянно увеличивается, изучаются социоэтологией. Программы отличаются от сменяющих друг друга под воздействием среды признаков тем, что в этом случае траектория развития предвосхищена; программа содержит в себе и время ее «запуска», и последовательность критических точек.

3.2. Роль среды в детерминации индивидуальных различий

Среда обеспечивает изменчивость организма и возможность приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни. **В**нутри границ наследственности *конечный результат зависит от среды*. Таким образом, в каждом проявлении активности человека можно найти что-то от наследственности, а что-то – от среды, главное – определить меру и содержание этих влияний.

Кроме того, **у человека присутствует социальное наследование**, которого лишены животные (следование культурным образцам, передача акцентуации, например, шизоидной, от матери к ребенку посредством холодного материнского воспитания, формирование семейных сценариев). Однако в этих случаях отмечают скорее устойчивое проявление особенностей на протяжении нескольких поколений, но без генетической фиксации. «Так называемое социальное наследие в действительности не может устоять под влиянием окружающей среды», – пишет А.Анастази.

Следы средовых влияний могут быть весьма устойчивыми в психологическом облике индивида, хотя передаваться последующим поколениям генетически они не будут (например, нарушения развития ребенка в результате родовой травмы). (Нартова-Бочавер)

Понятие **«окружающая среда»** требует прояснения. Например, нельзя сделать вывод, что 8-летний мальчик и его 5-летний брат, находясь в одной и той же комнате в одно и то же время, хоть в какой-то момент обладают тождественным психологическим окружением. Сам факт, что окружение первого в настоящий момент включает в себя младшего брата, а окружение последнего включает брата старшего, определяет наличие психологического различия. К тому же различия в опыте у двух братьев, в свою очередь, будут являться причиной различий того, что каждый из них станет извлекать из

настоящей ситуации. В этой ситуации очевидным является одно: факт, что у двух ребят, взятых из одного дома, психологическое окружение не было тождественным.

Психологически окружающая среда состоит изо всей совокупности воздействий, которые индивид получает от зачатия до смерти. Это активное понятие окружающей среды, при котором физическое присутствие объектов не означает, что мы относим их к окружающей среде, — это происходит только в том случае, если объекты служат *стимулами* для индивидов. Данное определение является более широким, чем то, которым пользовались до сих пор, оно включает в себя все формы стимулирования и охватывает целиком весь жизненный цикл.

Важность *пренатальной окружающей среды* в развитии индивидуальности. Изменения в питании, секреции желез и других параметрах физического состояния матери может оказать существенное и продолжительное влияние на развитие эмбриона. То, что структурное развитие организма определенно зависит от факторов окружающей среды, ясно показывают многочисленные экспериментально спровоцированные изменения у низших животных.

Например, у фруктовой мухи дефективный ген заставляет организм производить «редуплицированные ножки», то есть дублировать отдельные места сочленения ножек или сами ножки. И хотя наследуемость этого дефективного гена очевидна, при определенных внешних условиях признак не проявляется. Когда мух, имеющих данный ген, содержат при сравнительно высокой температуре, дополнительные ножки или их сочленения не развиваются. Последовательность поколений, выросших в таких условиях, будет иметь нормальный фенотип. Однако если каким-то потомкам позволят развиваться при более низкой температуре, то дефект проявится вновь. Это свидетельствует о том, что даже очевидный «наследственный дефект» развивается только при определенных условиях окружающей среды.

Существует большое количество данных по воздействию радиации на пренатальное развитие.

Наблюдения за различными видами также показали, что во время пренатальной жизни происходит значимое *развитие поведения* плода, соответствующее влиянию специфических условий пренатальной окружающей среды. «Нулевая точка», с которой начинается развитие поведения индивида, возникает до момента его рождения. Исследуя поведенческое развитие индивида, нельзя игнорировать тот факт, что многие функции развиваются у него еще до рождения. При этом необходимо брать в расчет возможность влияния на развитие плода температурных и других изменений в окружающей его среде. Исследование пренатального обучения открывает интересную область изысканий, связанных с развитием поведения. (Анастази)

У.Бронфенбреннер в своей книге «Экология человеческого развития» представил среду как систему из четырех концентрических структур. Микросистема – структура деятельностей, ролей и межличностных взаимодействий в данном конкретном окружении. То есть даже применительно к двум близнецам мы не можем утверждать идентичность среды развития, потому что к ним предъявляются разные требования, разные ожидания, потому что один из них неминуемо назначается старшим, а другой – младшим. Мезосистема – структура взаимоотношения двух и более сред (семья и работа, дом и группа сверстников). Так, если брат и сестра ходят в одну школу, но сестре разрешают приводить домой подруг, а брату – нет, мезосистема их жизнедеятельности будет различаться. Экзосистема – среда, в пространстве которой происходят значимые события (круг общения). Так, дети могут ходить в одну и ту же школу, но при этом круг одноклассников может быть значимым для одного и безразличным для другого, все важные жизненные события которого происходят, например, в драмкружке. И, наконец, макросистема – субкультура (ценности, законы и традиции, которым следует человек). У.Бронфенбреннер полагал, что макросистема играет решающую роль в образе жизни человека, подчиняя себе все «внутренние» системы. Так, понятно, что если в стране не поощряется рождаемость и не предоставляется отпуск по уходу за ребенком, то ребенок будет расти в условиях материнской депривации, а микро-, мезо- и экзосистемы могут оказаться недостаточными, чтобы это компенсировать. С другой стороны, независимо от частных внешних условий, основные составляющие образа жизни и мировоззрения сохраняются в субкультуре.

По мнению У.Бронфенбреннера, среда содержит два основных измерения: это виды деятельности, в которые вовлечен человек, и характеристики наставников (учителей), которых он выбирает для себя в течение всей жизни. На разных стадиях развития человек, естественно, выбирает и меняет свою среду, причем в течение жизни роль собственной активности в формировании среды постоянно увеличивается.

3.3. Теории генотип-средовых отношений

Разные теории и подходы по-разному оценивают вклад двух факторов в формирование индивидуальности.

1. В биогенетических теориях формирование индивидуальности понимается как предопределенное врожденными и генетическими задатками. Развитие есть постепенное развертывание этих свойств во времени, а вклад средовых влияний очень ограничен. Биогенетические подходы нередко служат теоретической основой расистских учений об изначальном различии наций. Сторонником этого подхода был Ф.Гальтон, а также автор теории рекапитуляции Ст. Холл.

2. Социогенетические теории (сенсуалистический подход, утверждающий примат опыта) утверждают, что изначально человек – чистая доска (tabula rasa), а все его достижения и особенности обусловлены внешними условиями (средой). Подобная позиция разделялась Дж. Локком. Эти теории более прогрессивны, но их недостаток – понимание ребенка как изначально пассивного существа, объекта влияния.

3. Двухфакторные теории (конвергенции двух факторов) понимали развитие как результат взаимодействия врожденных структур и внешних влияний. К.Бюлер, В.Штерн, А.Бине считали, что среда накладывается на факторы наследственности. Основоположник двухфакторной теории В.Штерн отмечал, что ни об одной функции нельзя спрашивать, извне она или изнутри. Надо интересоваться – что в ней извне и что изнутри. Но и в рамках двухфакторных теорий ребенок по-прежнему остается пассивным участником происходящих в нем изменений.

4. Учение о высших психических функциях (культурно-исторический подход) Л.С.Выготского утверждает, что развитие индивидуальности возможно благодаря наличию культуры – обобщенного опыта человечества. Врожденные свойства человека являются условиями развития, среда – источник его развития (потому что в ней содержится то, чем должен овладеть человек). Высшие психические функции, которые свойственны только человеку, опосредствованы знаком и предметной деятельностью, представляющими собой содержание культуры. А для того чтобы ребенок мог его присвоить, необходимо, чтобы он вступил в особые отношения с окружающим миром: не приспосабливался, а активно присваивал себе опыт предшествующих поколений в процессе совместной деятельности и общения со взрослыми, являющимися носителями культуры. (Нартова-Бочавер)

В настоящее время дискуссия между сторонниками факторов наследственности и среды утратила былую остроту. Многочисленные исследования, посвященные выявлению источников индивидуальных вариаций, как правило, не могут дать однозначной оценки вклада среды или наследственности. Так, например, еще благодаря психогенетическим исследованиям Ф.Гальтона, проведенным в 20-е годы с использованием близнецового метода, было обнаружено, что биологически детерминированные характеристики (размеры черепа, другие измерения) определены генетически, а психологические качества (коэффициент интеллектуальности по разным тестам) дают большой разброс и обусловлены средой. На него влияют социальный и экономический статус семьи, порядок рождения и пр.

Современное положение дел в области изучения взаимодействия среды и наследственности иллюстрируется двумя моделями средовых влияний на интеллектуальные способности. **В первой модели Зайонч и Маркус** утверждали: чем больше времени родители и дети проводят вместе,

тем выше корреляция коэффициента интеллектуальности со старшим родственником **(экспозиционная модель)**. То есть ребенок по своим интеллектуальным способностям похож на того, кто дольше его воспитывает, и если родители по каким-либо причинам уделяют ребенку мало времени, он будет похож на няню или бабушку. **Во второй модели, однако, констатировалось противоположное: МакАски и Кларк** отмечали, что наиболее высокая корреляция наблюдается между ребенком и родственником, являющимся предметом его идентификации **(идентификационная модель)**. То есть самое главное – быть для ребенка интеллектуальным авторитетом, и тогда на него можно влиять даже дистантно, а регулярная совместная деятельность вовсе не обязательна. Сосуществование двух по сути исключающих друг друга моделей еще раз показывает, что большинство дифференциально-психологических теорий носят узко ограниченный характер, а общих теорий пока практически не создано.

Одной из попыток примирения сторонников биогенетических и социогенетических концепций является **ортогенетическая концепция Х.Вернера** (ортогенез – это теория развития живой природы). Согласно его взглядам, все организмы рождаются с функциями (в том числе и психическими), зафиксированными на нижней точке своего развития. Взаимодействуя со средой, они приобретают новый опыт, который, в свою очередь, закрепляется в новых функциональных структурах, вновь определяющих минимум взаимодействия, но уже нового качества. Таким образом, организация предшествующих стадий подразумевает, но не содержат в себе организацию последующих. Х.Вернер сравнивал организм с актером на сцене: в ходе развития происходит сдвиг от сцены к актеру. Чем выше стадия, тем чаще инициатива исходит от индивида, становящегося все более активным, начинающим манипулировать средой, а не только пассивно на нее откликаться. Расширение возможностей субъекта выражается в понимании групповых целей, умении откликаться на отсроченные и запланированные задачи.

Другой известный исследователь **Дж.Вулвилл**, также отмечая изменение меры активности субъекта, **предложил 4 модели взаимодействия субъекта и среды.** *Модель «больничной койки»* – характерна для первых месяцев жизни человека, отмеченных почти полной его пассивностью. В *модели «луна-парк»* – объекты среды уже могут выбираться ребенком, но их влияние остается неизменным. *В модели*, названной *«соревнованием пловцов»,* субъект следует своему пути, а среда – лишь контекст жизни. И, наконец, *модель «теннисного мяча»* характеризуется постоянным взаимодействием между субъектом и средой (этот взгляд в общем отвечает позиции Х. Вернера).

При изучении индивидуальных различий психики важно осознавать факт несовпадения понятий, во-первых, «средовое» и «социальное» влияние, во-вторых, «наследственное» и «биологическое», и, в-третьих, «устойчивое» и

«наследуемое». Поскольку меняется среда и по-разному разворачиваются врожденные программы поведения человека, то и психика человека индивидуализируется в течение всей жизни. При этом в ней присутствуют области более вариативные и чувствительные к влиянию среды и относительно устойчивые. Более того, использование психогенетических методов позволяет определить вклад наследуемости, общей и различающейся для каждого человека среды. (Нартова-Бочавер)

3.4. Генетически детерминированные линии индивидуального развития

Многие параметры, по которым одни люди отличаются от других, детерминированы разными генетическими программами.

Благодаря функционированию в организме человека специального нейроэндокринного аппарата регуляции генетической программы развития (Акинщикова, 1977), любая функция реализуется в пределах нормы реакции, а конкретная форма ее проявления зависит от внешних воздействий.

Согласно современным представлениям об онтогенетике индивидуальности, возрастные психогенетические исследования строятся с учетом следующих положений (Егорова, 1990):

* генотип выполняет двоякую функцию в онтогенезе, одновременно типизируя и индивидуализируя развитие; фенотип любого психологического признака может являться результатом и уникальной генетической конституции, и уникального жизненного опыта;

* организация контролирующих развитие генетических систем подчинена временному принципу, то есть "гены в ходе развития "включаются и выключаются"" (Goldsmith, 1984); наследуемость одного и того же признака фенотипа с возрастом может меняться, или, не меняясь по величине, может определяться влиянием разных генетических факторов;

* разница между генетической обусловленностью и стабильностью признаков заключается в том, что "психологические характеристики, демонстрирующие высокую стабильность в процессе развития, не обязательно связаны с генотипом и, наоборот, генетически обусловленные характеристики отнюдь не являются неизменными" (Goldsmith, 1984).

Сфера влияния генетических программ, регулирующих процесс созревания затрагивает широкий спектр индивидуальных проявлений. *Мальчики с более ранним созреванием*, кроме наличия превосходящей по сравнению со сверстниками физической силы, связанной с конструктом маскулинности (Carron & Bailey, 1974), имеют преимущество в привилегиях, степени ответственности и характере заданий, типичных для более старших по возрасту (Eichorn, I963). Что же касается *девушек*, последствия разницы в созревании здесь менее очевидны. Данные Калифорнийского Исследования

Развития показывают, что девушки с более поздним созреванием занимали более ведущие позиции в школе и оценивались как более уравновешенные, социабельные, дружелюбные, лидирующие и экспрессивные (Weatherley, 1964).

Еще одним показателем, включенным в качестве неотъемлемого компонента в эволюционно-конституциональный фактор, является *физическая привлекательность*. Во многих исследованиях выявлена закономерность - вполне согласующаяся с традициями социобиологических теорий - в предпочтении мужчин с мезоморфным типом телосложения, отличающимся развитыми мускулами, широкими плечами, узкими бедрами (Lerner & Кот, 1972). Красивые, физически привлекательные люди более популярны среди сверстников, которые приписывают им более позитивные личностные характеристики, а красивых детей взрослые считают менее склонными к агрессивности (Dion, 1972).

Помимо созревания, выделяют еще очень важную временную линию в функционировании биологических систем организма. Когда человек достигает *30-летнего возраста, многие функции начинают проявлять тенденцию к снижению*. Однако различия между индивидами и здесь играют определяющую роль. В одном из исследований сравнили группу мужчин в возрасте 71 года с более молодыми мужчинами (Birren, Schaie, 1996). Оказалось, что различия практически отсутствуют в двух выделенных подгруппах - очень здоровых старших и более молодых, просто здоровых для своего возраста, мужчин. Известны также экспериментальные факты (Friedman, Rosenman, 1974) о том, что мужчины в возрасте 40-50 лет представляют собой своеобразную группу риска, проявляя именно в этом возрасте большую подверженность сердечным приступам, связанным со стрессом и соревновательным поведением. Вполне возможно, что этот тип поведения связан с формально-программной характеристикой предпочтения ранга доминирования, детерминированной эволюционной, генетически закрепленной стратегией. (Либин)

Тема 4. Психофизиологические основы индивидуальности

4.1. Дифференциальная психофизиология как научная база психологии индивидуальных различий

Дифференциальная психофизиология - это научная дисциплина, возникшая на стыке дифференциальной психологии и психофизиологии.

В центре изучения дифференциальной психофизиологии - изучение зависимости индивидуальных психологических особенностей человека, проявляемых в поведении, деятельности, общении от индивидуально-типических различий в деятельности регуляторных систем (Н.С., мозга, эндокринной системы и др.).

Основными методами психофизиологических исследований являются электрофизиологические методы.

Электроэнцефалография (ЭЭГ), позволяющая по изменению основных ритмов электрической активности мозга судить о функциональном состоянии мозга.

К электрофизиологическим методам также относятся **методы регистрации вызванных потенциалов (ВП) и потенциалов, связанных с событиями (ПСС).** ВП представляют собой ответы на сенсорные стимулы, регистрируемые из проекционных зон коры и стволовых проекционных структур, в виде ряда позитивно-негативных отклонений, длящихся после стимула в течение 0,5-1 сек. При протекании таких сложных событий, как возникновение ориентировочного рефлекса, концентрация внимания, извлечение из памяти энграмм, изменение общего функционального состояния также возникают ПСС как многокомпонентные негативно-позитивные отклонения.

Позитронно-эмиссионная томография основана на регистрации в различных структурах мозга короткоживущих изотопов, которые, замещая в молекуле какого-либо вещества атомы углерода, кислорода, или фтора соответственно изотопами C, O, N, F, участвуют в физиологических процессах мозга. Усиление активности сопровождается усилением обменных процессов и в областях с повышенной активностью образуется скопление изотопов, по которым и судят об участии тех или иных структур в психических процессах.

Магнитно-резонансная томография проводится в виде структурной томографии и функциональной МРТ. Структурная томография дает информацию о карте структур мозга на основе контраста белого и серого вещества. Функциональная МРТ (ФМРТ) основана на использовании парамагнитных свойств субстанции гемоглобина. Регистрация концентрации парамагнитного гемоглобина в сосудах мозга, меняющейся в зависимости от функционального состояния мозговой ткани и сосудов, позволяет выявить карты локальных активаций магнитного поля.

Кожно-гальваническая реакция (КГР) или психогальванической реакции (ПГР). Под КГР принято понимать изменение разности потенциалов и снижение

электрического сопротивления между двумя участками кожи при различных воздействиях на организм, сопровождающихся психоэмоциональной реакцией. Изменение сопротивления связано с деятельностью потовых желез, находящихся под контролем вегетативной нервной системы.

Показатели функционирования сердечно-сосудистой системы являются свидетельством изменения функциональной активности структур организма, и, в первую очередь, головного мозга. Регистрация изменений в деятельности сердечно-сосудистой системе осуществляется при наблюдении за пульсом, измерении артериального давления, электрокардиографии (ЭКГ). (Т.М.Чурилова, Леденева Ю.Е., Топчий М.Р, 2004; с.5-8)

Существует попытка разграничить сферы дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии и считать, что личностные различия людей - это прерогатива первой, а индивидные различия - второй дисциплины. С теоретической позиции это верно. Однако в практическом отношении обе научные дисциплины тесно переплетаются. (Нартова-Бочавер)

Одним из первых на связь поведения и свойств нервной системы обратил внимание **И.П.Павлов**, в своих опытах на собаках выделивший такие **свойства нервных процессов, как сила, подвижность, равновесие**. Эти качества обеспечивают приспособляемость особи к изменениям среды. Всего же, комбинируя эти свойства, можно теоретически составить 24 типа нервной системы (при этом тип понимается как обобщенная картина поведения). 4 из них могут быть поставлены в соответствие типам темперамента (сангвиник, флегматик, холерик, меланхолик), однако И.П.Павлов особо подчеркивал, что закономерности, обнаруженные благодаря экспериментам на животных, не могут быть прямо перенесены на поведение человека.

Свойства нервной системы по И.П.Павлову

<table>
<tr><td rowspan="3">Слабость</td><td colspan="3">Сила</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Неуравновешенность</td><td colspan="2">Уравновешенность</td></tr>
<tr><td>Подвижность</td><td>Инертность</td></tr>
<tr><td>Слабый тип (меланхолик)</td><td>Сильный, неуравновешенный тип (холерик)</td><td>Сильный, уравновешенный, подвижный тип (сангвиник)</td><td>Сильный, уравновешенный, инертный тип (флегматик)</td></tr>
</table>

Павлов и его последователи сделали акцент на зависимость поведенческих проявлений у животных и у человека от различных комбинаций свойств нервной системы. Первые попытки перенесения теории типов нервной системы с животных на человека были предприняты учениками И.П.Павлова в

России. В 1917 году Н.И.Красногорский, исследуя тормозные реакции у детей, выделил два типа нервной системы — нормальный и инертный. Далее, на основе результатов исследования безусловных и условных рефлексов, и с учетом вербальных реакций и общего рисунка поведения, были выделены четыре типа высшей нервной деятельности, соотнесенные с четырьмя классическими типами темпераментов (Красногорский, 1958):

I. Сильный тип ВНД: возбудимый, уравновешенный, подвижный.

II. Сильный тип ВНД: возбудимый, уравновешенный, инертный.

Ш. Сильный тип ВНД: возбудимый, неуравновешенный, подвижный (с преобладанием возбуждения в подкорковых центрах).

IV. Слабый тип ВНД: пониженный уровень возбуждения (как коры, так и подкорковых центров); неуравновешенность процессов возбуждения и торможения.

Автор концепции отмечает, что эти типы ВНД не являются неизменными, а могут модифицироваться под влиянием "питания, научения, события в социальном окружении, воспитания".

Довольно перспективна, хотя практически концептуально не разработана типология, разделяющая людей на **"мыслительный"** и **"художественный"** типы в зависимости ***от преобладания первой или второй сигнальной системы***. Конструкт "сигнальность" был разработан Павловым на основе экспериментального изучения нервных процессов, характеризующих сигнальную деятельность больших полушарий, обеспечивающих более детальные, специальные соотношения организма и среды, "точное и тонкое уравновешивание организма с окружающим миром" (Павлов, 1926). Особенно выделяет Павлов мысль о том, что прирожденные рефлексы обеспечивают только выживание, тогда как работа высшего отдела нервной системы — больших полушарий головного мозга — позволяет значительно расширить диапазон адаптивной активности. Первая сигнальная система, общая у человека и животных, это то, "что мы имеем в себе как впечатления, ощущения и представления от окружающей внешней среды, как общеприродной, так и от социальной". Вторая, специально человеческая, сигнальная система формируется с помощью вторичных сигналов — слов. Понятие "сигнальных систем действительности" рассматривается Павловым в двух связанных между собой аспектах — изучение нарушений в деятельности нервной системы и анализ преобладания у человека тех или иных способов переработки информации.

Люди, которых можно назвать в широком смысле слова "художниками", захватывают жизнь целиком, сплошь, сполна, без всякого раздробления и разделения. Другой тип, «мыслители», воспринимают действительность аналитически, дробят ее, превращая в схему, и затем только, постепенно, снова как бы собирают целостный образ из частей. Иванов-Смоленский (1953) дает уже более подробную психологическую характеристику этих типов, отмечая, что "по существу, речь идет о людях с ясно преобладающим образно-эмоциональным или отвлеченно-словесным мышлением и о людях без такого

одностороннего преобладания, у которых одинаково развито как то, так и другое".

Возвращаясь к типологическому аспекту анализа сигнальных систем действительности и не рассматривая пока в качестве самостоятельного третий, смешанный или сбалансированный тип, представим основные характеристики людей с относительным преобладанием первой или второй сигнальной системы в пространстве универсальных типологических дихотомий и конкретных индивидуально-психологических признаков индивидуальности, относящихся к различным уровням ментальной иерархии. Представим эти данные в виде сводной таблицы (см. таблицу).

Пока нет оснований как утверждать о наличии прямой линейной зависимости между признаками одного симптомокомплекса, так и опровергать отсутствие позитивной взаимосвязи между некоторыми признаками, относящимися к разным типам.

Таблица. Человеческие типы на основе соотношения сигнальных систем

Первосигнальный тип	**Второсигнальный тип**
Высокая активация и лабильность нервной системы	Низкая активация и инертность нервной системы
Преобладание возбуждения над торможением	Преобладание торможения над возбуждением
Преобладание правополушарных механизмов	Преобладание левополушарных механизмов
Акцент при оценке раздражители на субъективно-эмоциональную окраску	Акцент при оценке раздражителя на его тонные физические параметры
Непроизвольное запоминание	Произвольное запоминание
Наглядно-действенное мышление	Вербальное мышление
Невербальный интеллект	Вербальный интеллект
Синтетические тенденции восприятия (глобальность, целостность)	Аналитические тенденции восприятия (артикулированность, дробность)
Экстравертированность	Интровертированность
Эмоционально-фокусированный стиль совладения со стрессом	Рационально-фокусированный стиль совладения со стрессом
"Художественный тип" личности	"Мыслительный тип" личности

(Либин)

Свойства нервной системы как основы индивидуально-психологических различий изучались также и в школе **Б.М.Теплова – В.Д.Небылицына**, однако их подход несколько отличался от подхода И.П.Павлова. **Принципы**, на которых они строили свои исследования, да сих пор представляют собой **основу дифференциально-физиологических исследований**.

1. Необходимо изучать свойства, а не типы. Если И.П.Павлов придерживался синтетического (типологического подхода), то Б.М.Теплов

считал, что сначала нужно выделить отдельные свойства, а уже затем изучать их возможные сочетания.

2. Необходимо осуществлять количественный анализ, а не описание отдельных случаев. Этот принцип ориентирует на четкое следование естественнонаучной, объективной парадигме исследования.

3. Необходимо использовать лабораторный эксперимент, а не описание повседневных проявлений свойств нервной системы.

4. Необходимо изучать только непроизвольные реакции организма. То есть элементы прижизненной регуляции должны быть сведены к минимуму.

5. Нельзя использовать оценочный подход к индивидуальным различиям в психофизиологических характеристиках (т.е. не бывает свойств хороших и плохих, каждое из них может оказаться полезным для какой-либо деятельности).

Б.М.Теплов и В.Д.Небылицын всего выделили по четыре свойства, относящихся к процессам возбуждения и торможения, итого – восемь. *1. Сила (выносливость) нервной системы к возбуждению* – это способность выдерживать длительное или часто повторяющееся возбуждение. Экспериментальный прием, который использовался для изучения силы, – многократное повторение через короткие интервалы условного рефлекса с подкреплением. С силой коррелирует сопротивляемость к тормозящему действию посторонних раздражителей, особенности концентрации, величина абсолютных порогов зрения и слуха (чувствительность). Сила нервной системы к торможению – это способность выдерживать часто повторяемое действие тормозного раздражителя, что необходимо для создания дифференцировок – способности различения. Итак, сила свидетельствует о работоспособности и выносливости нервной системы. *2. Динамичность* – скорость образования условных реакций. *3. Подвижность нервных процессов* – переделка знаков раздражителей, скорость смены возбуждения торможением и торможения возбуждением. Это свойство является основой обучаемости. *4. Лабильность* – скорость возникновения и прекращения нервных процессов.

Изучая силу и динамичность нервной системы, В.Д.Небылицын отметил отчетливые связи между СНС и психологическими проявлениями – так, например, люди со слабой нервной системой легче справляются с монотонной работой, а в экстремальных ситуациях лучше проявляют себя люди, обладающие силой и динамичностью. (Нартова-Бочавер)

Изучение типологических особенностей проявления свойств нервной системы у множества людей различных профессий и занимающихся разными видами спорта помогло выделить типологические особенности этих свойств в качестве психофизиологических критериев, которые необходимы для проведения профориентации и профотбора. Это позволило сформулировать

принципы прогнозирования эффективности деятельности с учетом таких типологических особенностей.

4.2. Понятие о свойствах нервной системы

Понятие о свойствах нервной системы введено в физиологию И.П. Павловым. Следуя ему, *Б.М. Теплов* под *свойствами нервной системы понимал ее природные, врожденные особенности, влияющие на формирование индивидуальных форм поведения (у животных) и некоторых индивидуальных различий способностей и характера (у человека)*. Свойства нервной системы - это физиологические свойства, часто называемые еще ***нейродинамическими***.

«Определяя свойства нервной системы как врожденные, мы не утверждаем тем самым, что эти свойства всегда наследственные. Они могут формироваться в период внутриутробного развития, а также и в первые годы жизни, поскольку формирование центральной нервной системы ребенка продолжается ряд лет после его рождения». (Б.М. Теплов, 1963).

Можно выделить такие ***свойства НС***, как 1) *усвоение ритма приходящих к тканям импульсов (**лабильность**)*, 2) *наличие следовых процессов (**подвижность - инертность**)*, 3) *фоновая активность **(активированность, сила - слабость)***. (Ильин)

Характеризуя типологические особенности проявления свойств нервной системы, можно отметить следующее:

1. Типологические особенности не только разделяют субъектов по особенностям реагирования, но и объединяют их в определенные группы по сходству такового. Соответственно *на фоне внутригруппового сходства они обозначают межгрупповые различия*.

2. *Проявления типологических особенностей относительно устойчивы в состоянии покоя*. Это значит, что при отсутствии возмущающих воздействий (эмоциональных состояний, утомления, заторможенности) проявление данной типологической особенности при ее многократном тестировании должно быть однотипным, т. е. человек в большинстве случаев должен попадать в одну и ту же типологическую группу.

3. Постоянство проявления типологических особенностей свойств нервной системы обусловлено тем, что эти особенности *генетически обусловлены, заданы от рождения.* Поэтому целенаправленно их изменить чрезвычайно трудно.

4. *Типологические особенности влияют на различные сферы личности*, обусловливая особенности поведения, действий, деятельности, общения, вызывая различные склонности и влияя на выраженность способностей. Многогранность влияния типологических особенностей (полифункциональность) является их характерным признаком.

5. *Мера проявления типологических особенностей всегда абсолютна (т.е. выражается в каких-то единицах), а критерии отнесения человека к той иной типологической группе условны*. (Ильин)

4.3. Характеристика отдельных свойств нервной системы, их роль в детерминации индивидуально-психологических различий

Сила нервной системы. Понятие о свойстве силы нервной системы выдвинуто И.П. Павловым в 1922 г. При изучении условно-рефлекторной деятельности у животных было выявлено, что чем больше интенсивность раздражителя или чем чаще он применяется, тем больше ответная условно-рефлекторная реакция. Однако при достижении определенной интенсивности или частоты раздражения условно-рефлекторный ответ начинает снижаться. В целом эта зависимость была сформулирована как «закон силы».

Подвижность – инертность и лабильность нервных процессов. Выделенное И.П. Павловым в 1932 г. свойство подвижности нервных процессов стало в дальнейшем, как отмечал Б.М. Теплов (1963а), оцениваться как более многозначное.

Изучение взаимосвязи между этими проявлениями быстроты функционирования нервной системы, проведенное в лаборатории Б.М. Теплова, позволило выделить ***два главных фактора***: 1) легкость переделки значения условных раздражителей (положительного на отрицательный и наоборот) и 2) быстроту возникновения и исчезновения нервных процессов. За первым фактором Б. М. Теплов оставил название ***подвижность***, а второй обозначил как ***лабильность***.

Баланс нервных процессов. Соотношение нервных процессов было первым из свойств нервной системы, указанных И.П. Павловым. Несмотря на это, оно до сих пор наименее изучено. И.П. Павлов говорил о балансе по силе возбуждения и силе торможения. В настоящее время о балансе судят по превалированию или равновесию возбудительных и тормозных реакций в действиях человека. (Ильин)

4.4. Свойства нервной системы и гормоны

Решение вопроса о природе свойств нервной системы упирается в изучение *типологических особенностей функционирования гормональных систем организма*, т.е. требуется биохимический уровень исследования проблемы типических различий.

Существуют данные о влиянии некоторых гормонов на поведенческие характеристики. Например, серотонин, гормон центральной нервной системы, влияет на двигательную активность человека. Высокая его концентрация соответствует высокой активности, а низкая приводит к пассивности, снижает тонус мышц.

В.С. Горожаниным (1987) получены прямые доказательства связи свойств нервной системы с гормонами. Так, у лиц со слабой нервной системой найдена более высокая концентрация адреналина, адрено-кортикотропного гормона и кортизола в плазме крови с преобладанием продукции адреналина над

норадреналином (в четыре с лишним раза). Для лиц с сильной нервной системой характерны умеренные величины АКТГ, кортизола и преобладание продукции норадреналина над адреналином.

М. Каррутерс обнаружил, что у людей, не владевших собой в стрессовой ситуации, выделялся эпинефрин - гормон, вызывающий беспокойство. У тех же, кто владел собой, вырабатывался гормон норэпинефрин, вызывающий удовольствие, делающий стрессовые моменты приятными.

4.5. Возрастно-половые особенности проявления свойств нервной системы

В ряде работ выявлено, что типологические особенности свойств нервной системы изменяются в различные возрастные периоды становления человека.

Изменение силы нервной системы. По данным А.П. Крючковой (1957), к концу первого года жизни ребенка сила нервной системы увеличивается. В.Э. Чудновский (1963) отмечает, что у дошкольников имеется слабость нервной системы, которая выражена тем меньше, чем меньше возраст детей. Таким образом, чем старше возраст детей, тем сильнее становится их нервная система. Исследование А. М. Сухаревой (1972) при обращении к школьникам подтвердило эту закономерность. От 7 до 16-17 лет количество учащихся, имеющих слабую нервную систему, уменьшается, а имеющих сильную и среднюю нервную систему увеличивается. Эта закономерность выражена как у лиц мужского, так и женского пола, но у последних более ярко (девочек 7-8 лет со слабой нервной системой больше, чем их сверстников-мальчиков). Снижение среди девочек от 7 до 17 лет числа лиц со слабой нервной системой выявлено и Ж. Е. Фирилевой (1974). В возрасте 18-25 лет происходит некоторая стабилизация числа лиц с сильной и слабой нервной системой. При этом исчезают и различия в количестве людей с сильной и слабой нервной системой между мужчинами и женщинами.

Изменение подвижности нервных процессов. Картина возрастных изменений подвижности возбуждения и торможения (по длительности реакции последействия) представлена в работах Н.Е. Высотской (1972б), А.Г Пинчукова (1974а) и Ж.Е. Фирилевой (1974), обследовавших около 2500 человек. Этими авторами выявлена одна и та же закономерность: снижение подвижности возбуждения у детей в период от 6-7 лет к 8-9 годам, затем рост подвижности во время полового созревания (11-14 лет), новое, но менее выраженное снижение подвижности с 14 до 16 лет и некоторая стабилизация в возрасте 17-20 лет. Почти такая же динамика прослеживается и в отношении подвижности торможения.

Обращает на себя внимание тот факт, что среди мальчиков 7-16 лет количество лиц с подвижностью нервных процессов больше, чем среди девочек.

Можно предполагать, что выявленное в ряде работ увеличение числа детей 6-7 лет с подвижностью нервных процессов (по сравнению с 5-летними и 8-9-летними детьми) тоже связано с гормональным всплеском, так как в этом

возрасте, по данным возрастной физиологии, усиливается выработка в организме мужского полового гормона.

Изменение баланса нервных процессов. Некоторыми авторами отмечается наличие большого количества детей с преобладанием возбуждения в период полового созревания (Г.П. Антонова, 1968; А.И. Шлемин, 1968). По данным А.Г. Иванова-Смоленскоro, в возрасте от 5 до 12 лет усиливается внутреннее торможение, что приводит к все большей уравновешенности нервных процессов.

Изучение возрастных изменений баланса (М.И. Семенов, 1972; А.Г. Пинчуков, 1974; Ж. Е. Фирилева, 1974) показало: в младшем школьном возрасте преобладают дети с уравновешенностью нервных процессов (как среди мальчиков, так и среди девочек). Лиц с преобладанием торможения значительно меньше, но еще меньше тех, у кого преобладает возбуждение.

Однако с 10 лет у девочек и с 11 лет у мальчиков соотношение между этими типологическими группами начинает изменяться в сторону увеличения числа детей с преобладанием возбуждения (сначала за счет уменьшения числа тех, у кого преобладает торможение, а затем и за счет снижения числа их сверстников с уравновешенностью). Максимальное возрастание количества детей с преобладанием возбуждения приходится у девочек на возраст 14 лет, а у мальчиков - на возраст 15 лет, т.е. на период полового созревания.

Тогда же начинает проявляться качественно новый сдвиг баланса в обратную сторону: на фоне большого числа лиц с преобладанием возбуждения увеличивается количество тех, у кого отмечается преобладание торможения. Особенно заметен этот процесс у девушек. В возрастной период от 14-15 лет до 18-19 лет резко снижается количество лиц с уравновешенностью нервных процессов. (Ильин)

4.6. Асимметрия полушарий как фактор развития индивидуальности

Функциональная асимметрия и специализация полушарий – важнейшая индивидная характеристика, определяющая распределение психических функций между правым и левым полушариями. *Процесс становления асимметрии называется* **латерализацией**.

Церебральное доминирование и доминирование руки (уха, глаза) связаны обычно ***контрлатеральными отношениями*** (т.е. при ведущей правой руке за речь отвечает левое полушарие). Но иногда они состоят и в **ипсилатеральных отношениях** (расположены на одной стороне тела). Не существует и абсолютного доминирования – у каждого человека наблюдается индивидуальное сочетание церебрального доминирования, доминирования руки, ноги, глаза и уха. Встречаются люди, в равной степени владеющие правой и левой рукой, – их называют ***амбидекстрами***.

Церебральное доминирование по функциям – это не состояние, а процесс, который осуществляется в течение всей жизни человека. Если на ранних этапах изучения асимметрии использовались в основном данные клинической практики, то с появлением новых методов (в частности, метода *дихотического*

прослушивания) было установлено, что любая психическая функция осуществляется благодаря совместной работе обоих полушарий, причем ее анатомический субстрат представлен дважды – в правом полушарии образный, конкретный уровень осуществления функции, а в левом – абстрактный, вербально-логический. И если вначале был отмечен лишь принцип доминантности для речевых функций, то *теперь говорят о разных стратегиях переработки информации: левое полушарие осуществляет ее последовательно, аналитично, правое – параллельно, синтетически*.

Левое полушарие обычно отвечает за оперирование вербально-знаковой информацией, чтение и счет, ***правое*** – за оперирование образами, ориентацию в пространстве, различение звуков и мелодий, распознавание сложных объектов, продуцирование сновидений. Поскольку ***левополушарное мышление*** аналитическое, оно действует, осуществляя ряд последовательных операций, в результате чего складывается внутренне непротиворечивая модель мира, которую легко закрепить в знаках и словах.

Правополушарное мышление пространственно-образное, симультанное (одномоментное) и синтетическое, что дает возможность одномоментного схватывания разнородной информации. Итогом функционирования правого полушария является многозначность, которая, с одной стороны, является основой творчества, а с другой – затрудняет понимание между людьми, т.к. основана скорее на символах, чем на значениях.

Речь правополушарных людей эмоциональна, экспрессивна, богата интонациями, жестикуляцией. В ней нет особой выстроенности, возможны запинки, сбивчивость, лишние слова и звуки. Им легче диктовать текст, чем писать. Левополушарным же легче писать, чем диктовать. Как правило, правополушарные люди — целостные натуры, открыты и непосредственны в выражении чувств, наивны, доверчивы, внушаемы, способны тонко чувствовать и переживать, легко огорчаются и плачут, приходят в состояние гнева и ярости, общительны и контактны. Часто действуют по настроению.

Среди правополушарных чаще встречаются литераторы, журналисты, деятели искусства, организаторы. Среди левополушарных — инженеры, математики, философы, лингвисты. Левополушарные нередко подчеркнуто рациональны и рассудочны. Много и охотно пишут, легко запоминают длинные тексты, речь их грамматически правильна. Для них характерны обостренное чувство долга, ответственность, принципиальность, внутренний характер переработки эмоций. Часто занимают административные должности, но им не хватает гибкости, непосредственности и спонтанности в выражении чувств. Они предпочитают действовать по заранее составленным схемам, трафаретам, с трудом перестраивают свои отношения с людьми.

С правым полушарием связаны непосредственно-чувственное восприятие, ориентация в пространстве, художественное мышление, творчество.

Многие жизненные противоречия могут восприниматься человеком как непреодолимые только потому, что у него доминирует левое полушарие в

мыслительном процессе, обеспечивая однозначное, линейное восприятие мира. При таком восприятии какое-либо действие или отношение автоматически исключает другое, противоположное ему.

Для образного мышления правополушарных таких альтернатив не существует — два взаимоисключающих отношения становятся как бы взаимодополняющими. Образное мышление позволяет снять противоречия благодаря «широте взглядов». Такая широта дает возможность сохранить поисковую активность там, где, с точки зрения обычной логики, ситуация зашла в тупик. (Нартова-Бочавер)

4.7. Леворукость. Теории леворукости

Поскольку прослеживается отчетливая связь между церебральным доминированием и доминированием руки, то исследования проводились и в этой области. ***Происхождение (точнее, оформление) леворукости*** связывают с действием трех групп факторов – средовых (включая культурные), генетических и патологических. Одна из ***первых генетических моделей*** наследования рукости опиралась на закон Менделя и предполагала, что это качество определяется действием одного гена. Однако было обнаружено, что почти половина детей двух леворуких родителей оказываются праворукими, что противоречит данной модели.

Другая модель основана на том, что рукость является функцией двух генов, один из которых определяет локализацию центров речи (L – в левом полушарии и доминирует, l – в правом полушарии, рецессивный), а другой определяет, какой рукой будет управлять речевое полушарие – контрлатеральной или ипсилатеральной (соответственно C и c); эта модель предложена Дж.Леви и Т.Нагилаки.

Третья модель, предложенная английским психологом М.Аннет, основана на гипотезе о существовании отдельного гена «правостороннего сдвига» и его рецессивного аллеля. Наличие этого гена обеспечивает изначальную предрасположенность человека к тому, чтобы у него доминировала правая рука, а центр речи располагался в левом полушарии. Таким образом, данный ген определяет не только рукость, но и церебральное доминирование. Последняя модель в наибольшей мере охватывает факты, накопленные в области изучения асимметрии.

Исследование асимметрии еще раз продемонстрировало вклад генетических факторов в онтогенетические процессы: наследственность определяет нормы вариативности, а содержание актуальной ситуации – конкретное распределение доминирования. (Нартова-Бочавер)

Тема 5. Половой диморфизм и индивидуальность

5.1. Пол и гендер: анализ понятий с позиции дифференциально-психологических исследований

С одной стороны, индивидуальные особенности несводимы к биологическому фундаменту, а с другой – они в значительной степени детерминированы врожденными механизмами регуляции. Таким образом, основная идея теории интегральной индивидуальности В.С.Мерлина и специальной теории индивидуальности В.М.Русалова об иерархическом соподчинении всех индивидуальных различий при определяющей роли факторов биологического характера постоянно обретает подтверждение. Это в полной мере относится и к психологии пола. Изучая проблемы пола, за рубежом используют два термина: **sex**, если речь идет о биологических основах поведения, и **gender**, когда имеют в виду социокультурное содержание поведения.

Пол как биологическое явление относится к индивидным характеристикам - он определяется в момент зачатия человека, его невозможно изменить. Природные основы поведения могут либо усиливаться, либо, наоборот, тормозиться, ослабляя продуктивность человеческой деятельности .

Что же касается различий в психологических качествах у людей различного пола, то они стали выделяться как предмет исследования сравнительно недавно, особенно в отечественной психологии, ориентированной на понимание личности как совокупности общественных отношений.

Как особенности, касающиеся репродуктивного поведения (брачного поведения, размножения, ухаживания за потомством), так и просто качества познавательных процессов, эмоциональной сферы и поведения могут различаться в мужской и женской группах. При этом представления о полоролевых психологических вариациях включают и бытовые предрассудки, и культурные стереотипы о том, что должно мужчинам и женщинам. Разделить реальные факты и житейские представления возможно не всегда, однако попытки в этом направлении предпринимались давно.

Так, еще в 1942 году К.Макнемар установил и подтвердил статистически, что девочки обладают более развитыми эстетическими вкусами, у них лучше развита речь, более тонкая координация, в то время как мальчики обладают лучшими математическими и механическими способностями. У девочек выше беглость речи; женщины более адаптивны, воспитуемы, у них выше уровень социальной желательности, а мужчины, зато более сообразительны, находчивы, изобретательны. Все новые виды профессий вначале осваиваются мужчинами, и лишь потом - женщинами. Кроме того, женщины предпочитают стереотипные виды профессиональной деятельности, а мужчины, напротив,

чаще подвергаются нервно-психическим расстройствам в тех видах деятельности, которые стереотипны.

Итак, биологический пол и психологический связаны неоднозначно: очевидно, что мужчина может иметь женский характер, а женщина - вести себя по-мужски. Для того чтобы человек принял, осознал свой пол и научился использовать его ресурсы, должен успешно пройти процесс, который называется полоролевой идентификацией. (Нартова-Бочавер)

5.2. Биологические механизмы половой дифференциации

Носителем наследственных свойств является хромосомный аппарат. В каждой клетке человека находится 23 пары хромосом — 22 пары так называемых *аутосом*, одинаковых у мужчин и женщин, и одна пара *половых хромосом*, которая у них различается. У женщин это две *X*-хромосомы (паттерн *XX*), у мужчин одна *X* — и одна *Y* — хромосомы (паттерн *XY*), т. е. мужской *генетический пол* является *гетерогаметным*, а женский — *гомогаметным*.

Зародыш изначально запрограммирован на то, чтобы развиваться в особь женского пола. Однако присутствие *Y*-хромосомы останавливает развитие еще не дифференцированных половых органов плода (которые иначе превратились бы в яичники) и направляет их развитие по мужскому типу, превращая в яички.

Процесс половой дифференциации начинается с момента оплодотворения яйцеклетки и проходит ряд стадий, каждая из которых имеет свои специфические задачи, причем результаты развития, достигнутые на каждой стадии, становятся. Основные этапы и компоненты половой дифференциации отражены Дж. Мани (1980) в следующей схеме:

Рис. Этапы и компоненты половой дифференциации

Генетический пол определяет истинный, или **гонадный**, **пол**, т. е. пол, обусловленный строением половой железы (яичка или яичника). Так, паттерн *XY*, характерный только для мужских клеток и делающий их несовместимыми с иммунологической системой женского организма, программирует, за счет наличия в *Y*-хромосоме гена *SRY*, превращение (на 4-8-й неделе) зачаточных гонад мужского плода в семенники, способные порождать сперматозоиды. В хромосоме *X* паттерна *XX* имеется ген *DSS*, который направляет развитие индифферентной половой железы в яичники, которые способны порождать яйцеклетки. Возникновение яичек или яичников обусловливает **гаметный пол** (от греч. *gametes* — супруг, *gamete* — супруга). Таким образом, ген *DSS* играет у паттерна *XX* такую же роль, как ген *SRY* у паттерна *XY*. В конце 3-го месяца яички начинают продуцировать мужской половой гормон тестостерон (андрогены). Возникает **гормональный пол**, который у зародыша определяет дифференциацию внутренних репродуктивных органов (**внутренний морфологический пол**) и наружных гениталий (**внешний морфологический пол**), а также особых нервных механизмов, так называемых «половых центров», которые в дальнейшем регулируют ***маскулинное или фемининное поведение*** человека. С наступлением полового созревания у мальчиков количество андрогенов увеличивается, так как они вырабатываются не только в коре надпочечников, как у женщин, но и в мужских половых железах. А чем больше в организме андрогенов, тем больше проявляется маскулинное поведение.

Гипоталамус, в котором расположены половые центры, не только дифференцируется под влиянием зародышевых гормонов, но и сам является психоэндокринным органом; его пренатальная программа, ориентированная на мужское и женское поведение, определяет характер его реакции на половые гормоны пубертатного периода, а эта реакция, в свою очередь, вызывает соответствующее полодиморфическое поведение.

В период полового созревания выделяется большое количество гормонов, окончательно определяющих биологические различия по полу. За этот период у мальчиков уровень тестостерона увеличивается в 18 раз, а у девочек уровень эстрадиола — в 8 раз.

При отсутствии или недостатке в соответствующий критический период зародышевых андрогенов половая дифференциация автоматически, независимо от хромосомного пола, происходит по женскому типу. Примером может послужить развитие ребенка в тех случаях, когда в силу патологического влияния экологии (интоксикация, радиация) не формируются половые железы (*состояние агонадизма*). С другой стороны, если мать в период беременности принимает препараты, стимулирующие появление мужского гормона (тестостерона), то женский эмбрион может «дефеминизироваться», что

впоследствии проявится в маскулинизации женского поведения. Такие девочки предпочитают общество мальчиков и игры, свойственные мальчикам, они самоуверенны и независимы, т. е. определяются как сорванцы. Все это доказывает, что андрогены играют существенно бо́льшую роль для внутриутробной дифференцировки полов, чем эстрогены. (Ильин)

5.3. Морфологические и физиологические различия мужчин и женщин

В первые три года жизни существенных различий по длине и массе тела, а также по окружности грудной клетки нет. Мальчики немного превосходят девочек в длине тела — до 10 лет, а в массе — примерно до 8,5 лет. Однако в связи с более ранним (на 1-1,5 года) началом полового созревания у девочек они начинают превосходить мальчиков в длине тела (с 10 до 13 лет) и в массе (с 9 до 14 лет). После 12 лет у девочек снижаются темпы увеличения роста, а с 14 лет — и темпы увеличения массы тела. У мальчиков же в этот период физическое развитие протекает весьма интенсивно. В результате в 17 лет масса тела юношей превышает таковую девушек на 12 %, а рост и окружность грудной клетки — на 9 %. Формируются мужские пропорции тела: широкие плечи и спина, таз существенно уже, чем плечи, сравнительно длинные конечности, центр тяжести находится выше пояса, тогда как у женщин — ниже. Мышечная ткань у мужчин развита значительно лучше, чем жировая, в связи с чем хорошо выражен обычно и рельеф мышц.

Дж. Таннер (1968) отмечает, что девочки уже с рождения опережают мальчиков по *оссификации* (замещение в скелете хрящевой ткани костной) приблизительно на 20 %. Оссификация скелета у девочек в возрасте 10-12 лет на 2-3 года опережает таковую у мальчиков. Однако женщины обладают более хрупким скелетом.

Согласно данным Дж. Таннер (1968), темпы развития конечностей выше у девочек. Уже с рождения по пропорциям тела девочки ближе к *дефинитивному* (окончательному) состоянию по сравнению с мальчиками.

Большие темпы роста и созревания девочек по сравнению с мальчиками можно объяснить тем, что в крови первых имеется бо́льшая концентрация *гормона роста — соматотропина*, чем в крови вторых.

Правда, надо отметить, что все приведенные данные не учитывают тип телосложения детей, который может внести в темпы развития мальчиков и девочек существенные коррективы.

Несмотря на то что у взрослых женщин соматотропина в крови больше, чем у мужчин, они уступают мужчинам по физическому развитию. Связано это с тем, что на физическое развитие влияют и мужские половые гормоны (андрогены), которых у мужчин после полового созревания становится значительно больше, чем у женщин, и которые, по мнению некоторых ученых, не только сами влияют на развитие организма, но и усиливают продуцирование

соматотропина. Во всяком случае, андрогены даже в качестве синергистов усиливают действие соматотропина у мужчин в гораздо большей степени, чем у женщин.

У мужчин рост тела заканчивается в 25-32 года, у женщин — в 17-18 лет.

У лиц мужского пола мышечная (активная) масса тела больше, чем у лиц женского пола. Эти различия начинают проявляться уже у маленьких детей, когда после первого увеличения жировых отложений в возрасте от 0 до 6 месяцев они начинают уменьшаться явно заметнее у мальчиков, чем у девочек. В подростковом возрасте у мальчиков эта тенденция сохраняется, а у девочек опять начинается рост подкожного жирового слоя.

У взрослых мужчин мышечная масса составляет около 40 % веса тела (в среднем, около 30 кг), а у женщин — около 30 % (в среднем 18 кг). При этом скелетные мышцы женщин состоят в основном из медленных мышечных волокон (т. е. сокращаются медленнее, чем быстрые мышечные волокна), что биологически целесообразно в связи с затяжными родами и необходимостью длительного натуживания. Жировая ткань, наоборот, больше развита у женщин (вследствие врожденной способности более эффективно вырабатывать жировые вещества). В среднем у женщин она составляет 25 % от веса тела, а у мужчин — 15 %. Абсолютное количество жира у женщин больше, чем у мужчин, на 4-8 кг. Поскольку жировая ткань почти не содержит воды, общее содержание воды в теле у женщин меньше, чем у мужчин.

Эти особенности телосложения имеют биологический смысл. Широкий таз — это защитное костное кольцо для внутренних половых органов и для ребенка в период его внутриутробного развития, женский таз более глубокий и больше по емкости, он обеспечивает широкий родовой путь. У женщин больше относительная длина позвоночного столба, более широкие, чем у мужчин, межсуставные щели и лучше растяжимость заполняющей их хрящевой прослойки, что создает условия для большей гибкости. Меньшая длина ног и низкое расположение центра тяжести тела обеспечивают устойчивость тела при беременности. У женщин имеется характерная постановка головки и шейки бедра: они располагаются под прямым углом к бедренной кости. Это обеспечивает большую амплитуду движений в тазобедренном суставе. Большая жировая прокладка служит защитой внутренних органов от ударов и придает телу женщин округлые формы. Кроме того, доказано, что жировая ткань является активным гормональным органом, в котором происходит синтез эстрогенов, определяющих все феминные качества. Так, для нормальной менструальной функции женщине необходимо иметь не менее 22 % жировой массы.

В то же время преобладание мышечной массы у мужчин имеет значение для их маскулинизации, так как в мышцах происходит метаболизм андрогенов.

Таким образом, половой диморфизм размеров тела и его строения у взрослых может объясняться: а) наличием постнатальных градиентов созревания, б) различной длительностью препубертатной стадии влияния соматотропина, в) различиями в механизме воздействия андрогенов и эстрогенов на костную систему.

В период полового созревания у мальчиков происходит увеличение и изменение формы гортани. Особенно существенно изменяется щитовидный хрящ, образующий характерный гортанный выступ — кадык («адамово яблоко»). Его пластинки сходятся не под тупым углом, как у девочек, а под острым. Эта морфологическая особенность имеет следствием и появление у мужчин функциональной особенности. Вследствие увеличения объема гортани и удлинения голосовых связок происходит понижение голоса, примерно на одну октаву в сравнении с предшествующим периодом.

Период полового созревания высвечивает еще одно различие в развитии мужского и женского организма. Как у девочек, так и у мальчиков под влиянием гормона гипофиза *фоллитропина* начинает развиваться молочная железа: увеличение ткани железы непосредственно под ореолой — пигментированным кружком кожи вокруг соска. Однако для окончательного развития молочных желез необходимо содружественное влияние фоллитропина и женских половых гормонов. Поэтому у девочек такое развитие происходит, а у мальчиков, у которых женских половых гормонов мало, а тестостерона, который тормозит развитие этих желез, много, наблюдается обратное развитие молочных желез.

Правда, у некоторых мальчиков-подростков молочные железы могут увеличиваться до значительных размеров (это явление называется *гинекомастией*, от греч. *gyne* — женщина, *mastos* — молочная железа).

В период полового созревания начинают проявляться различия между лицами мужского и женского пола в *оволосении*. Первое различие проявляется в лобковом оволосении. У большинства мужчин оно характеризуется линией волос, поднимающейся вверх в виде клина. Правда, примерно у каждого шестого мужчины характер лобкового оволосения приближается к женскому, характеризующемуся ровной горизонтальной линией, так что поверхность, покрытая волосами, имеет форму треугольника, вершиной обращенного вниз.

Второе различие в оволосении состоит в том, что у мужчин волосы начинают расти на лице (сначала над верхней губой, а потом и на подбородке), на груди, спине и ногах (распространение волос на теле называется *гипертрихозом*). Эти особенности мужского оволосения связаны с тем, что под влиянием мужского полового гормона тестостерона пушковые волосы превращаются в так называемые *длинные*. Разная волосистость мужчин определяется различной чувствительностью у них кожи к тестостерону и

различным количеством этого гормона. Последнее определяет и тот факт, что гипертрихоз значительно реже и в меньшей степени выражен у женщин.

В зрелом возрасте различие в оволосении заключается в том, что многие мужчины становятся лысыми, а среди женщин таковых нет.

Физиологические половые различия

Девочки быстрее мальчиков продвигаются к своему взрослому статусу как по морфологическим параметрам, так и по физиологическим функциям, примером чего является их более раннее половое созревание. Сохраняется в отношении развития физиологических функций и другая закономерность онтогенетического развития: с каждым годом различия между мальчиками и девочками увеличиваются в пользу первых.

Сердечно-сосудистая система.

Имеются данные, что у женщин все же меньше основные параметры гемодинамики: объем сердца — на 100-200 мл, его вес — на 50 г, систолический объем — на 30-40 %, минутный объем — на 10-15 % (несмотря на б*о*льшую, чем у мужчин, частоту сердцебиений в покое — на 6-8 уд/мин), масса циркулирующей крови — на 1,2 л, содержание гемоглобина в крови — на 1,5 г%. У женщин меньше продолжительность диастолы при более продолжительной фазе изгнания крови. У них сердечные сокращения слабее, что является одной из причин более низкого уровня артериального давления.

В то же время лица женского пола от рождения обладают рядом врожденных преимуществ, в частности большей эластичностью кровеносных сосудов. Женщины могут терять большее количество крови, чем мужчины. Например, потеря 1 л крови для мужчины нередко является смертельной, в то время как женщина перенесет эту потерю без переливания крови.

Энергообмен.

Емкость анаэробных энергетических систем (АТФ, КФ, гликоген) у женщин ниже, чем у мужчин, что связано не с меньшей концентрацией этих энергоисточников в мышцах (она у мужчин и женщин примерно одинаковая), а, прежде всего, с меньшей мышечной массой у женщин. Отсюда и более низкая работоспособность женщин в кратковременной интенсивной работе.

Дыхательная система. До периода полового созревания, когда различия в размерах и составе тела между мальчиками и девочками минимальны, максимальное потребление кислорода (МПК) тоже почти одинаково. У молодых мужчин МПК в среднем на 20-30 % больше, чем у женщин. По мере старения различия в МПК между мужчинами и женщинами становятся меньше.

У взрослых женщин частота дыхания больше, чем у мужчин, а глубина меньше; вследствие этого жизненная емкость легких (ЖЕЛ) у женщин в среднем меньше на 1 л (по другим авторам — еще меньше: на 1,7 л), чем у мужчин, а максимальная легочная вентиляция — на 30 %. Таким образом, с возрастом половые различия по жизненному объему легких увеличиваются.

Так, в раннем детстве у мальчиков он в среднем выше на 7 %, чем у девочек, а в зрелом возрасте эта разница между мужчинами и женщинами достигает уже 35 %.

Кроме того, у женщин заметно ниже диффузная способность легких для кислорода. С 6-7 лет у девочек преобладает грудной компонент дыхания, а у мальчиков — брюшной.

Гормональная система. В. И. Чемоданов (1983) получил данные, которые свидетельствуют о существенных половых различиях в экскреции катехоламинов уже в период первого и второго детства. Первое увеличение экскреции у девочек опережает на 1-1,5 года таковое у мальчиков; у мальчиков этот пик наблюдается в 6-7 лет, и его амплитуда значительно больше, чем у девочек. Второе повышение у девочек наблюдается в 9 лет и носит отчетливый характер. У мальчиков второй пик проявляется в 10-11 лет и носит сглаженный характер. Интенсивность метаболизма адреналина и норадреналина у мальчиков несколько выше, чем у девочек.

Активность системы серотонина выше у девочек, чем у мальчиков, а гистамина — наоборот, выше у мальчиков.

Наиболее существенные различия в гормональной системе лиц мужского и женского пола состоят, конечно же, в количестве мужских (андрогены) и женских (эстрогены, прогестерон) половых гормонов. (Ильин)

5.4. Половые различия в проявлении психофизиологических свойств

О различиях в строении мозга мужчин и женщин. В последние годы появляется все больше публикаций о различиях в строении головного мозга у мужчин и женщин. Некоторые авторы указывают на то, что передняя спайка, т. е. структура, участвующая в обмене информацией между полушариями мозга, у женщин больше, чем у мужчин. Это могло бы объяснить отмечаемые невропатологами у женщин б*о*льшие компенсаторные возможности при поражении одного полушария за счет другого.

Рядом нейрофизиологов найдены б*о*льшие размеры у мужчин третьего промежуточного ядра переднего гипоталамуса, связанного с поведением, в том числе и сексуальным.

Сила нервной системы. По данным А. М. Сухаревой, увеличение с возрастом количества лиц, имеющих большую и среднюю силу нервной системы, выражено как у лиц мужского, так и женского пола, но у последних более ярко (за счет того, что девочек 7-8 лет со слабой нервной системой больше, чем мальчиков того же возраста, а в возрасте 18-25 лет различий между лицами мужского и женского пола в количестве лиц с сильной и слабой нервной системой нет).

Подвижность нервных процессов. По данным Н. Е. Высотской (1972) и А. Г. Пинчукова (1974), среди мальчиков 7-16 лет количество лиц с

подвижностью как возбуждения, так и торможения больше, чем среди девочек. Затем с подвижностью возбуждения больше становится женщин.

Баланс нервных процессов. Существенных различий между мальчиками и девочками школьного возраста по «внешнему» балансу нет. До периода полового созревания лиц с преобладанием торможения несколько больше среди девочек, так же как и после него. В пубертатном возрасте лиц с преобладанием торможения больше среди мальчиков. Возможно, это связано с тем, что этот период наступает раньше у девочек и, следовательно, у них раньше уменьшается (в связи со сдвигом баланса в сторону возбуждения) число лиц с преобладанием торможения. По количеству лиц с преобладанием возбуждения различий между лицами мужского и женского пола практически не было во всех возрастных группах

Лабильность. По данным Е. В. Воронина (1984), существенных различий по лабильности между мужчинами и женщинами нет: лабильность на свет была в среднем равна соответственно 39,2 и 38,9 единицы, а на звук — 75,9 и 74,5 единицы. Однако Н. М. Пейсахов и А. О. Прохоров (1975) нашли статистически достоверные различия по КЧМ (критическая частота мелькания) в пользу мужчин.

Свойства темперамента. И. М. Владимирова (2001) установила, что в выборке мужчин вдвое больше лиц сенсорного планирующего (*SJ*) и вчетверо — интуитивного мыслительного (*NT*) типа, в группе женщин — вдвое больше лиц интуитивного эмоционального (*NF*) типа. Девушки оказались более экстравертированными (E), эмоциональными (F), с более развитой интуицией (N), и более спонтанными (P), чем юноши. Юноши же отличались мыслительностью (T) и планомерностью (J).

По данным Н. Герасимовой (1998), общительность женщин 20-25 лет значительно выше таковой у мужчин того же возраста.

Пол и функциональная асимметрия

Еще в древних мифологиях и обрядах правая сторона тела ассоциировалась с мужским началом, а левая — с женским (В. В. Иванов, 1978). Конечно, эти представления были наивными, и все же половые различия в проявлении функциональной асимметрии были выявлены многими исследователями.

Показано, что леворукость у женщин связана с хорошими пространственными навыками, а у мужчин — с плохими.

Мужчины и женщины различаются по билатеральной электрокожной активности, по взаимосвязи разных форм асимметрии больших полушарий, латерализации эмоций. Показано, что при осмыслении слов мужчины пользуются преимущественно левым полушарием, а женщины — обоими. По теории Г. Ленсделла отделы мозга, отвечающие за пространственные и вербальные способности, у мужчин располагаются в противоположных

полушариях, а у женщин приблизительно поровну в обоих полушариях. В связи с этим у мужчин поражение левого полушария ухудшает выполнение вербальных тестов, а поражение правого полушария — невербальных, у женщин успешность выполнения вербальных и невербальных тестов не зависит от того, какое полушарие повреждено. И если в результате несчастного случая повреждается левое полушарие, у женщин восстановление основных функций (за счет правого полушария) происходит быстрее, чем у мужчин.

Девочки распознают на ощупь предметы одинаково хорошо правой и левой рукой, между тем как мальчики значительно лучше распознают предметы, когда ощупывают их левой рукой.

Д. Лейк и М. Брайден выявили, что правое ведущее ухо у мужчин встречается чаще, чем у женщин (соответственно в 73,6 % и 62,2 %). Однако ряд исследователей считают эти различия случайными.

Н. Гешвинд полагает, что существует мозг мужской и мозг женский. Он утверждает, что тестостерон в период внутриутробного развития человека замедляет развитие левого полушария головного мозга. Следствием этого является увеличение у представителей мужского пола правого полушария. Таким образом, именно им на роду написано стать выдающимися музыкантами, художниками, математиками. Этот вывод вроде бы подтверждается данными В. Д. Еремеевой и Т. П. Хризман: в массовой школе более успешны в начальных классах мальчики правополушарного типа («художники») и девочки левополушарного («мыслители»). Однако в гимназии, где в первом классе введен иностранный язык и предметы преподают разные учителя, у мальчиков картина обратная: более успешно учатся левополушарные, а не правополушарные.

По данным Д. Джианитрапани, у мужчин функциональная асимметрия мозга выражена сильнее, чем у женщин. Амплитудные характеристики альфа-ритма ЭЭГ у женщин в левом полушарии выражены слабее, чем в правом; у мужчин наблюдается обратная картина. В. Ф. Коновалов и Н. А. Отмахова нашли, что межполушарная функциональная асимметрия (по ЭЭГ) у женщин при запечатлении различной информации выражена меньше, чем у мужчин. Вообще, многие авторы отмечают, что выраженность функциональной асимметрии у женщин в целом ниже, чем у мужчин, и близка к таковой у амбидекстров.

В. Ф. Коновалов и Н. А. Отмахова пришли к выводу, что левое полушарие и у мужчин, и у женщин специализировано одинаково, а именно для аналитического, последовательного вербально-логического мышления. Правое же полушарие у мужчин более специализировано в аналоговом, образном, пространственном мышлении, которое меньше представлено у женщин ввиду участия его в речевом поведении. Другими словами, заключают авторы, специализация правого полушария у мужчин и женщин различна. (Ильин)

5.5. Целесообразность и предназначение наличия двух полов с позиции эволюционно-генетического подхода

Биологическое предназначение мужчин и женщин можно выразить очень кратко: задача мужчин — оплодотворять женщин, а задача женщин — рожать детей. **Эта позиция** отражает наиболее влиятельную концепцию XIX в. — **дарвинизм и его развитие в виде социального дарвинизма XX в**., которая делает упор на «естественный отбор» и основное и самое высокое назначение женщины в обществе — материнство, являющееся неотъемлемым фактором процветания нации. Как полагал И. И. Мечников, ради этой миссии природа допускает отставание женщин в развитии. Вот что он писал по этому поводу в начале XX в.: «Многими натуралистами вполне осознан тот факт, что женщина представляется как бы соответствующей мужчине в юношеском возрасте, следовательно, задерживается на известной ступени развития. Никто, конечно, не выведет из моих слов, чтобы я утверждал, будто женщина не способна к развитию. Я утверждаю только, что прогрессивное развитие женщины должно совершаться в ущерб ее способности размножения, выкармливания и воспитания детей, совершенно подобно тому, как усиленная деятельность рабочих пчел, муравьев и термитов могла явиться не иначе, как вместе с появлением бесплодия или же плодовитости в экстренных исключительных случаях, фактическое доказательство этого мнения представляют нам Соединенные Штаты. Женщины-янки с давних пор заботятся о собственном развитии и сделали в этом отношении огромные успехи, но они совершились, видимо, за счет размножения и семейной жизни» (1913г). Речь у И. И. Мечникова идет не о потере способности к деторождению в результате эмансипации женщин, а об изменении их социальной роли в семейной жизни и отношения к рождению большого количества детей. Чем образованнее женщина, тем меньше у нее детей. Это — плата за ее интеллектуальное развитие.

С позиций социального дарвинизма, большинство представителей науки и образования единодушно противостояли попыткам женщин добиться социального равноправия, доказывая физиологически обусловленное ограничение не только физической, но и умственной и социальной активности женщин. В 1887 г. председатель Британской медицинской ассоциации предложил, чтобы в интересах социального прогресса и улучшения человеческой расы образование и другие виды активности женщин были запрещены конституцией как потенциально опасные, вызывающие перегрузку женского организма и неспособность произвести здоровое потомство.

Даже такой прогрессивный деятель, как Герберт Спенсер, в своем труде «Принципы биологии» (1867) доказывал, что чрезмерный умственный труд негативно влияет на физиологическое развитие и детородные функции женщин.

В высказывании И. И. Мечникова есть и биологический подтекст: природа регулирует развитие самок, воспроизводящих потомство, и в этой регуляции действительно есть загадка. Девочки опережают в темпах развития мальчиков на протяжении многих лет, обгоняют их в абсолютных параметрах и вдруг с окончанием полового созревания начинают отставать в развитии от субъектов мужского пола. *Зачем* это происходит? *Зачем* женщина должна уступать в физическом развитии мужчине?

Хотя роль мужчин в воспроизведении потомства нельзя сбрасывать со счетов, главная роль отведена все-таки женщине: именно она вынашивает плод, от ее стараний зависит полноценность этого плода, а эффект этих стараний тесно связан с характером ее профессиональной и общественной деятельности, с отсутствием физических и психических перенапряжений, так характерных для стремящейся сделать профессиональную или общественную карьеру женщины. Поэтому можно понять опасения многих ученых: не пострадает ли в результате таких устремлений семейный уклад и воспитание детей. Г. Спенсер, руководствуясь такими опасениями, считал необходимым ограничить возможности любой деятельности женщины для того, чтобы вся ее энергия посвящалась ребенку и домашнему быту, так как только такой уклад является, с его точки зрения, наиболее эффективной формой человеческой организации. У немцев этот принцип получил развитие в виде трех *K*, предназначенных женщине: *Kinder* (дети), *Küche* (кухня) и *Kirche* (церковь).

Как отмечают Дж. Уильямс и Д. Бест (1986), свобода перемещения женщины была ограничена, так как ей всегда нужно было ухаживать за младенцами. И раз уж женщина оказалась «запертой в пещере», ей имело смысл заняться ведением домашнего хозяйства. В то же время мужчины могли отлучаться от домашнего очага и поэтому могли заниматься охотой и войнами. Это было выгодно еще и потому, что занятие женщинами опасными делами могло привести к исчезновению производительниц потомства.

Д. Басс (1989), а также Д. Кенрик (1987), **придерживающиеся биосоциального, или эволюционного,** взгляда, полагают, что такие черты, как мужская доминантность и женская заботливость, могли появиться путем естественного отбора и эволюции. С их точки зрения, мужчин выбирали за черты, связанные с доминантностью и социальным статусом, а женщин — за черты, указывающие на высокие репродуктивные возможности и умение заботиться о потомстве. Предполагается, что такие черты положительно влияют на репродуктивный процесс и, следовательно, начинают чаще встречаться в популяции. Исследования выбора партнера в паре действительно показывают, что женщин сильнее влечет к мужчинам, которые кажутся доминантными, а мужчины тянутся к внешне привлекательным и молодым женщинам, причем эти различия проявляются в различных культурах. (Ильин, Психофизиология)

5.6. Эволюционная теория пола В.А. Геодакяна

Для прояснения роли раздельнополого размножения в 1965 г. В.А.Геодакяном была создана **эволюционная теория пола**, в которой автор утверждал, что дифференциация полов связана со специализацией по двум основным аспектам эволюционного процесса - сохранению и изменению генетической информации как выгодной для популяции формы информационного контакта со средой. Очевидно, что только мужских (или только женских) особей недостаточно для обеспечения преемственности и развития вида. Они должны сосуществовать.

Положив в основу своей теории принцип сопряженных подсистем, Геодакян отметил, что адаптивные системы, эволюционирующие в движущей среде, значительно повышают свою общую устойчивость при условии дифференциации на две сопряженные подсистемы, с консервативной и оперативной специализацией, которые принадлежат особям соответственно женского и мужского пола. Как же это происходит?

Изначально организм женских особей обладает более широкой нормой реакции, чем мужской. Благодаря этому адаптивные способности женских особей намного выше, а обучаемость лучше. То есть мужская подвыборка обладает более специализированным поведением, что в целом мешает адаптации на уровне индивида. Все крайности ярче представлены у мужчин, но женщины более обучаемы.

Предположим, что среда существования вида практически не меняется (такую среду называют стабилизирующей). В этой среде естественный отбор ведет к простому увеличению численности особей, без изменения их генотипа. Для этой цели нет необходимости присутствия большого количества мужских особей в популяции, главное, чтобы было достаточно много женских особей. И действительно, в стабильных условиях мальчиков рождается чуть меньше.

Но если среда резко меняет свои условия (становится движущей), то задачи отбора в приспособлении несколько меняются; он приводит не только к увеличению количества особей, но и к изменению генотипа. В условиях катастроф (экологических, социальных, исторических) элиминация и отстранение от размножения в основном затрагивают мужской пол, а модификация - женский. Благодаря дифференциации полов появилось два основных изменения по сравнению с бесполым размножением - это более широкое сечение информационного канала взаимодействия у мужской особи и более широкая норма реакции у женской особи. Таким образом, мужская особь может оплодотворить большее количество самок, а женская - обеспечить спектр фенотипов из одного генотипа.

После исчезновения катастрофического фактора и окончания действия отбора доля мужских особей уменьшается, и их генотипическая дисперсия

сужается (те, кто не выжил, не оставляют генетических следов). Итак, женщины обеспечивают постоянную филогенетическую память вида, а мужчины - временную, онтогенетическую.

Для иллюстрации этой мысли Геодакян приводит такой поэтический пример. Когда наступило всеобщее похолодание на планете, то у женщин, как высокоадаптированных существ, увеличилась жировая прослойка. А мужчины в силу слабой приспособленности оказались к этому неспособны и большей частью просто вымерли. Зато оставшийся - изобрел огонь, чтобы согревать всю общину, и с этого момента стал закрепляться именно его генотип. Итак, мужчины осуществляют поиск, а женщины - совершенствование. Таков механизм эволюционного биологического (и психологического) прогресса.

Обладая узкой нормой реакции, мужчины биологически (и психологически) более уязвимы. Поэтому и продолжительность жизни у них ниже. Новорожденные мальчики чаще гибнут, чем девочки.

Конечно, развиваются и изменяются не все анатомо-физиологические и поведенческие признаки, а только некоторые. Наличие различий признаков у мужских и женских особей называется половым диморфизмом, т.е. существованием двух форм (а в психологии уже начали использовать и выражение половой дипсихизм). У современных людей, например, существует половой диморфизм по признакам роста, веса, оволосения, но нет диморфизма по признаку количества пальцев или ушей, по цвету глаз.

В стабилизирующей среде половой диморфизм отсутствует (нет необходимости приспосабливаться, и мужские и женские особи обладают одним и тем же эволюционно выгодным значением признака). А в движущей среде уже в одном поколении появляется генотипический половой диморфизм, возрастающий в следующих поколениях. По вариативности признака можно судить о фазе эволюционного процесса по признаку. Так, если в мужской подвыборке дисперсия выше, чем в женской, это свидетельствует о начале эволюционного процесса, а фазу отбора называют дивергентной. Затем наступает параллельная фаза, при которой дисперсии в обеих группах примерно равны. И, наконец, конвергентная фаза, на которой вариативность у женщин возрастает по сравнению с мужчинами, свидетельствует о том, что эволюционный процесс близок к завершению.

Геодакяном сформулировано филогенетическое правило полового диморфизма: если по какому-либо признаку существует популяционный половой диморфизм, то этот признак эволюционирует от женской формы к мужской. То есть популяция маскулинизируется, а значения признака, существующие в мужской подвыборке, являются эволюционно выгодными.

Существует также и ***онтогенетическое правило полового диморфизма: если по какому-либо признаку существует популяционный половой диморфизм, то в онтогенезе этот признак меняется, как правило, от***

женской формы к мужской. Правило отцовского эффекта в селекции состоит в том, что по дивергирующим признакам родителей (являющимся предметом внимания) должна доминировать отцовская форма (порода), а по конвергирующим (несущественным для выведения породы) - женская.

В онтогенезе женские формы признака проявляются раньше, а мужские - позже. Поэтому можно говорить не только о диморфизме, но и о дихрономорфизме (т.е. временном несовпадении проявления женских и мужских признаков). (Нартова-Бочавер)

В то же время, как отмечает В. Е. Каган (1991), распространять концепцию В.А. Геодакяна на человеческую психологию и поведение следует с максимальной осмотрительностью. Прямой перенос биологических закономерностей на психологию и социологию оборачивается утверждением мужского шовинизма.

5.7. Этология пола

У человека сосуществует несколько форм брачных отношений (в то время как у любого другого биологического вида форма брачного поведения является системообразующим признаком). Попытки исследований в этом направлении предпринимались этологом В.Р. Дольником. Сравнительная этология, наука об инстинктивных основах поведения, использует метод сравнения программ между неродственными формами животных, родственными видами и между прямыми родственниками, что дает богатый сопоставительный материал, потому что эволюция брачного поведения человека, по-видимому, шла зигзагами, включая групповые и моногамные формы семьи.

У людей присутствуют ***четыре формы брачных отношений***: групповой брак, полигиния (один мужчина и много женщин), полиандрия (одна женщина и много мужчин) и моногамия (один мужчина и одна женщина); в последнее время, кроме того, все более распространенной оказывается одиночная материнская семья, однополые браки. *В чем причина этого многообразия*?

Размножение в человеческом сообществе имеет несколько важных отличительных особенностей. Если в мире животных способность к спариванию у самок обнаруживается один – два раза в год, активируя репродуктивное поведение до того спокойных самцов, а в другое время интереса полов друг к другу нет, то у людей все происходит иначе. Женщины же способны вести половую жизнь непрерывно с момента полового созревания. При этом момент созревания яйцеклетки (овуляция) остается скрытым не только от других, но и от нее самой. *Для чего нужна такая избыточная, с точки зрения задач размножения, сексуальность*?

Ответ на этот вопрос выводит за пределы интересов отдельного индивида. Если предположить, что первобытная семья для воспроизводства вида должна была воспитать по крайней мере двух детей, доведя их до того возраста, в котором они могли бы прокормить себя сами, то становится понятным, что мать в одиночку справиться с этой задачей не могла. Поэтому и возникает потребность либо в групповых семьях, когда детей воспитывают совместно, а мужчины охотятся далеко от дома, либо в семьях моногамных, где женщина должна удержать мужчину рядом с собой и побудить его заботиться о семье. Вот *для этого, по-видимому, и существует механизм избыточной гиперсексуальности женщины, благодаря которому она может использовать половую жизнь для поощрения и удержания мужчины*.

Таким образом, чем медленнее взрослеют дети, тем сильнее выражена потребность в социальной жизни, и опыт групповой (приводящий в конце концов к возникновению культуры) начинает преобладать над семейным опытом. И человек вышел из-под действия естественного отбора, потому что главным фактором выживания стала не генетическая информация, а внегенетические знания.

Этология изучает и *проблему доминирования полов*. В мире животных равноправия полов практически не существует, что способствует четкому разграничению ролей и функций. Если же, например, это иногда встречается, то влечет за собой противоборство полов. Так, например, у птичек ремезов насиживать яйца способны и самка, и самец, но каждый старается взвалить эту обязанность на другого. В результате их «переговоров» треть кладок погибает, иногда яйца насиживает самец, а в почти двух третях случаев самцы пересиливают самок. Поэтому этология относится к идее равенства полов с большим сомнением, обращая внимание на то, что в истории культуры это всегда вело к снижению стабильности брака, потому что ради него нужно подавлять древние инстинкты.

Таким образом, *отношения между полами «обслуживают» не только задачу размножения, но и установление, и поддержание социальной иерархии.* Эта задача также переходит из животного мира к людям, что и порождает отношения специфической зависти, отмечаемые в рамках психоанализа. Так, А.Адлер, вслед за К.Хорни утверждал, что существует очень много женщин, стремящихся стать мужчинами, а связано это в основном с тем, что «мужчины и мальчики чувствуют себя в семье гораздо комфортнее, их не утомляют мелочами, они намного свободнее в различных жизненных ситуациях, и эта высшая свобода мужского пола заставляет девочек чувствовать неудовлетворенность своей ролью». (Нартова-Бочавер)

5.8. Нейроандрогенетическая теория Л. Эллиса

Различия между женщинами и мужчинами существуют, имеют эволюционное обоснование и во многом инстинктивную природу. К настоящему времени *существует также и физиологическое, построенное на изучении действия половых гормонов, объяснение особенностей поведения мужчин и женщин*. **Нейроандрогенетическая теория Ли Эллиса** *утверждает, что половые различия в поведении связаны с воздействием андрогенов на мозговые системы*. У каждого человека присутствуют и мужские, и женские гормоны, но у мужчин доминируют андрогены, а у женщин - эстрадиол. Существуют 2 стадии влияния половых гормонов на мозг: первая, «организационная», имеет место на третьем месяце жизни эмбриона, а вторая, «активационная», - во время полового созревания. Эти два момента характеризуются особой интенсивностью формирования биологического пола человека. Четыре типа исследований подтвердили связь биологического пола и психологического поведения: манипуляция андрогенами вследствие кастрации, корреляционные исследования, изучение поведения до, во время и после пубертата. В результате ***было выделено 12 устойчивых поведенческих программ, связанных с мужским полом*** *(находящихся под андрогенетическим контролем)*. Соответственно, типично женское поведение характеризуется отсутствием этих способов поведения.

1. Наступательное эротическое поведение.
2. Агрессивное поведение.
3. Пространственная ориентация.
4. Территориальное поведение.
5. Выносливость к боли.
6. Медленное усвоение оборонительных условных рефлексов.
7. Слабое проявление эмоциональных реакций в ответ на угрозу.
8. Настойчивость, или персистентность, при выполнении задания без подкрепления.
9. Слабая связь с ближайшими родственниками.
10. Периферизация.
11. Поиск приключений, новых и сложных раздражителей.
12. «Хищническое» поведение, связанное с охотой.

Не обязательно все программы проявляются у всех мужчин, но то, что перечислено, относится к сфере полового дипсихизма. (Нартова-Бочавер)

5.9. Социальные механизмы полоролевой (гендерной) идентификации и дифференциации. Стадии полоролевой идентификации и дифференциации

Полоролевая (гендерная) идентификация как социальный феномен

В постнатальном онтогенезе биологические факторы половой дифференциации дополняются социальными. Генитальная внешность,

детерминируя акушерский (паспортный) пол новорожденного, задает взрослым определенную программу его воспитания. Происходит обучение ребенка половой роли в соответствии с культурными традициями данного общества. Сюда входит система стереотипов маскулинности и фемининности, т. е. представления о том, какими являются или должны быть мужчины и женщины.

Такое воспитание имеет традиции с того времени, когда люди жили в племенах и когда мужчина занимал социально более значимую позицию, чем женщина. Мальчика необходимо было готовить к роли воина, вождя, жреца, следовательно, освободить от любых женских влияний и в первую очередь ослабить его идентификацию с матерью. Это достигалось путем изоляции его от родительского дома: его передавали на воспитание в дома родственников или вождей племени, в «мужские дома», отдавали в ученье.

Половая социализация девочки проходила преимущественно в стенах родительского дома, подле матери и была направлена на приобретение ею определенных форм поведения и приобщение ее к будущей роли жены и связанным с этим обязанностям.

Отсюда полагают, что личностные и поведенческие различия между мужчинами и женщинами возникают, прежде всего, как социальный феномен, который не определяется природными факторами в такой же степени, как морфологические и физиологические различия.

Для такого утверждения имеются некоторые основания. С веками и десятилетиями многие представления о гендерных ролях меняются, несмотря на постоянство биологической природы мужчин и женщин.

В 1938 г. лишь один из пяти американцев одобрял работающую женщину, а в 1993 г. таких женщин одобряли уже 86 %. В 1965 г. доля домашней работы мужчин составляла 15 %, а через 20 лет — уже 33 %. Правда, эти сдвиги в сознании общества заметны не во всех странах (в Японии, например, муж уделяет домашним делам в среднем лишь 4 часа в неделю, в то время как в Швеции — до 18 часов в неделю), но это лишь еще больше подчеркивает роль социального фактора в формировании гендерных различий.

Д. Мани сформулирован «принцип Адама», или «мужской дополнительности». Автор пишет, что природа заботится прежде всего о создании самки, поэтому первоначально организм развивается по женскому типу; для создания самца нужно что-то добавить. На одной стадии развития — это андрогены, под влиянием которых начинается половая дифференцировка мозга, на другой — гендерные нормы и соответствующее им давление сверстников, побуждающее мальчиков «дефеминизироваться», освобождаться от первоначального материнского влияния и женственных черт характера.

По мнению И. С. Кона, эти дополнительные усилия нередко запаздывают или оказываются недостаточными, в результате чего происходят какие-то нарушения в развитии мужского начала.

Значение социальных факторов, и в частности культурных традиций в разных этнических группах, для полоролевых различий продемонстрировала М. Мид. Она опровергла мнение о том, что у всех народов имеется такая же ролевая дифференциация пола, как и в западной культуре. Так, в ходе исследований на острове Ману в Новой Гвинее она выявила, что дети не знают, что такое куклы. Однако когда им впервые дали несколько деревянных статуэток, то в качестве кукол их приняли мальчики, а не девочки. Мальчики стали напевать статуэткам колыбельные песенки, проявлять по отношению к ним типичное родительское поведение. Это соответствовало модели поведения взрослых на этом острове. Мужчины, располагая б*о*льшим свободным временем в промежутках между охотой и ловлей рыбы, уделяют больше внимания детям и играют с ними.

М. Мид описала также эмоциональные характеристики мужчин и женщин в трех первобытных племенах на Новой Гвинее. В двух племенах различий не было, причем в одном племени мужчины и женщины демонстрировали особенности, которые в развитом обществе считаются женскими, а в другом — мужскими. В третьем же племени мужчины обладали «женскими» чертами (грациозностью, артистичностью, застенчивостью, эмоциональной чувствительностью, подверженностью мнению других), в то время как женщины описываются ею как обезличенные, практичные и умелые.

Роль родителей. Как показала И. В. Тельнюк (1999), большинство родителей (83 %) считают необходимым воспитывать ребенка с учетом половых различий, однако 46 % опрошенных затрудняются сказать, как это правильно сделать. И все же полоролевое воспитание хотя и не осуществляется большинством родителей целенаправленно, все же происходит. По мнению А. Бандуры, родители начинают тренировать в этом направлении ребенка раньше, чем он сам окажется способным наблюдать и различать модели обоих полов. Начинается это с того самого момента, когда ребенка забирают из родильного дома и перевязывают его одеяльце розовой или голубой ленточкой, в зависимости от его пола. Затем гендерная роль обозначается именем, различиями в одежде, выбором игрушек.

По данным С.Бем и Вильямс, в США родители побуждают своего ребенка, в зависимости от его пола, быть или «настоящим мальчиком» — сдержанным, волевым, уверенным в себе, жестким, практичным и напористым, или «настоящей девочкой» — нежной, зависимой, чувствительной, разговорчивой, кокетливой и непрактичной.

Как показали Дж. Стокард и М. Джонсон, а также Л. Ленглуа и А. Даунс, родители иногда даже неосознанно поощряют типичное для пола поведение детей и негативно относятся к поведению, не соответствующему полу ребенка. При этом у отцов обычно те и другие реакции более выражены. *Особую роль отца в полоролевой идентификации* ребенка отмечают и другие авторы. Р.

Парке, например, отмечает, что если отец покинул семью до того, как его сыну исполнилось 5 лет, то сын впоследствии часто оказывается зависимым от своих сверстников и менее уверенным в себе, чем мальчик из полной семьи. Это противоречит бытующему мнению, что отец менее значим для полоролевой идентификации мальчиков, так как редко бывает дома и ребенок его реже видит.

На девочках отсутствие отца сказывается в первую очередь в подростковый период. Хорошие отцы способны помочь своим дочерям научиться взаимодействовать с представителями противоположного пола адекватно ситуации.

Полоролевая идентификация детей с родителями. Л. К. Емельянова (1973) отмечает, что девочки, которые больше всего ценят в матери трудолюбие, честность, гуманизм, заботу о семье, вырабатывают у себя именно эти качества. Мальчики стараются подражать отцам в деловитости, смекалке, юморе, профессиональном мастерстве.

Идентификация с матерью у девочек имеет ряд особенностей: а) больший возрастной период; б) б*о*льшая интенсивность процесса идентификации, т. е. девочки чаще выбирают роль матери, чем мальчики роль отца; в) б*о*льшая значимость для идентификации теплых эмоциональных и доверительных отношений с матерью; г) б*о*льшая зависимость идентификации от отношений между родителями (конфликты отрицательно сказываются на идентификации); д) меньшее влияние на девочек сестры, чем брата на идентификацию мальчика.

Некоторые авторы (Ю. Е. Алешина и А. С. Волович, 1991; Дж. Стокард и М. Джонсон, 1989) полагают, что половая идентификация мальчиков проходит в более трудных условиях, чем таковая девочек. Среди препятствующих идентификации факторов называют большее время контакта матери с ребенком, чем отца, из-за чего отец выступает для ребенка менее привлекательным объектом, Вследствие этого первичной оказывается идентификация с матерью, т. е. феминнная. Да и само положение ребенка отражает традиционно женские особенности: зависимость, подчиненное положение, пассивность и т. п.

Таким образом, в дальнейшем своем развитии мальчику предстоит трудная задача: изменить первоначальную женскую идентификацию на мужскую.

А. И. Захаровым установлено, что наиболее выраженная идентификация с родителем того или иного пола у мальчиков происходит в возрасте 5-7 лет, а у девочек — в возрасте 3-8 лет. Успешность идентификации зависит от компетентности и престижности родителя того или иного пола в представлении детей, а также от наличия в семье идентичного их полу члена прародительской семьи (дедушки для мальчиков и бабушки для девочек).

Процесс идентификации приостанавливается в период развития самосознания (с 10 лет у мальчиков и с 9 лет у девочек), что отражает возрастающую личностную автономию — эмансипацию от родительского авторитета.

По данным Ю. М. Набиуллиной, неудовлетворенная потребность в общении с родителем своего пола приводит к идентификации с родителем другого пола. Для девочек атмосфера в семье является более благоприятной, чем для мальчиков, у которых чаще не удовлетворяется потребность в близких отношениях с родителями и потребность в безопасности. Идентификация у девочек протекает успешнее: 43 % девочек против 8 % мальчиков имеют, по данным автора, высокую степень идентификации с родителем своего пола. У мальчиков чаще встречается неадекватная или нечеткая идентификация, связанная с отсутствием отца в семье. Мальчики, с рождения живущие без отца, ориентируются в мужских занятиях больше на взаимодействие с воображаемым отцом.

По данным А. Л. Козловой и Н. В. Поляшовой, дети, воспитывающиеся в приютах, не отличаются по когнитивному и эмоциональному компонентам полоролевой идентичности от детей, воспитывающихся в благополучных семьях. Однако на поведенческом уровне ярко выраженное предпочтение поведения, типичного для своего пола, имеется только у девочек.

Роль сверстников. Уже на третьем году жизни сверстники подкрепляют или осуждают типичное или нетипичное для данного пола поведение друг друга. Мальчики делают это активнее. Сверстники влияют больше на поведение мальчиков, чем девочек. Несоответствующее гендерной роли поведение особенно сильно вредит популярности среди мальчиков. В ряде исследований было показано, что мальчики, которые играют и с девочками, больше подвергаются насмешкам со стороны сверстников и менее популярны в их среде, чем те, кто подчиняется полоролевым стереотипам.

Но самый главный этап, на котором сказывается наибольшее влияние сверстников, обычно начинается в 8-12 лет, когда формируются мальчишеские компании. Этот процесс, получивший название *мужского протеста*, характеризуется ярким негативизмом по отношению к девочкам и формированием особого «мужского», подчеркнуто грубого и резкого стиля общения. В дальнейшем (к началу подросткового возраста) этот стиль несколько смягчается.

Типы подчинения гендерным нормам. Ш. Берн (2001) выделяет три типа подчинения людей гендерным нормам: уступчивость, одобрение и идентификацию. *Уступчивость* — это такой тип подчинения социальным нормам, когда человек не приемлет их, но приводит свое поведение в соответствие с ними, чтобы избежать наказания и получить социальное одобрение. *Одобрение*, или *интернализация*, — это тип подчинения, когда

человек полностью согласен с гендерными нормами. *Идентификация* — это повторение действий ролевой модели (мужчины, женщины, отца, матери).

Стадии полоролевой идентификации

Половая идентификация — это стадиальный процесс. У разных авторов число стадий неодинаково.

Как отмечают в обзорной статье Я. Л. Коломинский и М. Х. Мелтсас, полоролевая идентичность делится большинством авторов на две составляющие:

1) половая идентичность — понимание принадлежности себя к определенному полу; единство сознания и поведения индивида, относящего себя к тому или иному полу (З. Старович, 1991);

2) собственно полоролевая идентичность — знание и усвоения ролей мужчины и женщины.

С. Томпсон (1975) выделяет в раннем развитии полоролевой роли три этапа: 1) ребенок узнает, что существует два пола, 2) он включает себя в одну из этих категорий, 3) на основе самоопределения он руководит своим поведением, выбирая и предпочитая новые формы поведения. Три этапа выделяют и другие авторы, правда, их содержание расходится с этапами, выделенными С. Томпсоном: ребенок сначала усваивает половую идентичность, затем убеждается в необратимости пола во времени, и, наконец, у него возникает понимание того, что пол является константной характеристикой человека.

Ш. Берн (2001) описывает четыре стадии установления полоролевой идентичности: *гендерную идентификацию* (отнесение ребенком себя к тому или иному полу), *гендерную константность* (понимание, что гендер постоянен и изменить его нельзя), *дифференциальное подражание* (желание быть самым лучшим мальчиком или девочкой) и *гендерную саморегуляцию* (ребенок сам начинает контролировать свое поведение, используя санкции, которые он применяет к самому себе). (Ильин)

5.10. Теории полоролевой идентификации

Психоаналитическая теория идентификации. Ученые этого направления полагают, что ребенок бессознательно имитирует поведение представителей своего пола, прежде всего — родителей, место которых он хочет занять. Психоаналитики отстаивают ту позицию, согласно которой личность только тогда развивается полноценно, когда не нарушается полоролевая идентификация.

Теория социального научения и ее разновидность — *теория моделирования*, опираясь на бихевиористский принцип обусловливания, утверждает, что все зависит от родительских моделей, которым ребенок

старается подражать, и от подкреплений, которые дают поведению ребенка родители.

Как считают сторонники социального научения, ребенок идентифицирует себя не с одним из родителей, а с неким абстрактным образом мужчины и женщины, созданным им на основании многих наблюдений над соответствующим этому полу поведением взрослых. Причем важным для ребенка оказывается не сам по себе пол того, кому подражают, а информация о том, что поведение этого человека соответствует определенному полу.

Теория половой типизации опирается на теорию социального научения и придает решающее значение механизмам подкрепления: родители и другие люди поощряют мальчиков за «мальчишеское» поведение и осуждают их, когда они ведут себя «как девчонки»; девочки же поощряются за феминное поведение и порицаются за маскулинное. С позиций этой теории трудно объяснить отклонения от половых стереотипов, которые возникают стихийно, вопреки даже воспитанию.

Теория когнитивного развития, или *теория самокатегоризации*, не отрицая роль подкрепления, главным все же считает получаемую ребенком от взрослого информацию о полоролевом поведении и понимание ребенком своей половой принадлежности и ее необратимости. Гендерная константность побуждает детей искать социальные контакты для сбора информации о поведении, соответствующему их полу. Эта теория подчеркивает познавательную сторону процесса идентификации. Сначала ребенок узнает, что значит быть мужчиной или женщиной, затем определяет, кто он есть, и далее старается согласовать свое поведение с представлением о мужчине или женщине. Подкрепление же и моделирование начинают оказывать существенное влияние на формирование психологического пола только после того, как половая типизация уже произошла.

Теория гендерной схемы, разработанная С. Бем, содержит черты как теории социального научения, так и теории когнитивного развития. С позиций этой теории, усвоение и принятие установок, связанных с выполнением определенной гендерной роли, осуществляется в процессе первичной социализации. Предполагается, что половая дифференциация и типизация являются результатом гендерно-схематизированной переработки информации, связанной с понятиями «мужское» и «женское». Ориентируясь на взрослых, ребенок научается выбирать из всех возможных определений «Я» только те, которые применимы к его полу. Воспринимая новую информацию (включая и новое знание о себе), ребенок кодирует и организует ее в соответствии с заданными извне гендерными схемами, т. е. доминирующими культурными представлениями о мужественности и женственности и ролях мужчины и женщины в обществе. Таким образом, и самооценка ребенка, и его поведение в

существенной мере определяются содержательным компонентом гендерной схемы.

Согласно *новой психологии пола* (S. Bisaria, 1985; E. Maccoby, C. Jacklin, 1974; L. Weitzman, 1979; и др.), основную роль в формировании психического пола и половой роли играют социальные ожидания общества, которые реализуются в процессе воспитания детей.

Теория социальных ролей А. Игли (1987) гласит, что многие гендерные различия являются продуктами разных социальных ролей, которые поддерживают или подавляют в мужчинах и женщинах определенные варианты поведения. Различные роли формируют различные навыки и аттитюды (установки), и именно это приводит к различному поведению мужчин и женщин. Из того, что мужчины и женщины занимаются разными делами, мы делаем заключение, что они разные люди.

5.11. Биосоциальный взгляд на полоролевую идентификацию

Многие исследователи считают, что в основе формирования половой идентичности лежит биологически заданный пол, но формирование психологического пола является результатом воздействия на личность социальных условий и культурных традиций общества. Таким образом, *полоролевая идентичность — это фенотип, сплав врожденного и приобретенного*. Данное положение отражено на схеме Петерсона и Мейлора, в которой показаны факторы и механизмы формирования половой идентичности:

Рис. Факторы и механизмы формирования половой идентичности

В то же время нельзя не отметить, что окончательно вопрос о механизмах полоролевой идентификации еще не решен. Хотя большинство фактов указывают на роль социализации, нельзя сбрасывать со счетов и значение врожденной предрасположенности к выбору видов деятельности, игр, игрушек (с учетом хотя бы большей агрессивности лиц мужского пола, которая определяется не только воспитанием, но и связью с генетически

предопределенной концентрацией в организме мужских половых гормонов). Уникальная возможность получения доказательств в пользу последней точки зрения имеется при изучении детей с таким генетическим нарушением, как *врожденная гиперплазия надпочечников* (ВГН). Из-за ферментативного дефекта у индивидов с САН обнаруживается высокий уровень андрогенов в надпочечниках начиная с утробного периода. Вследствие этого у девочек с ВГН наблюдается поведение, характерное для мальчиков: интенсивный расход энергии, склонность к шумным уличным играм и традиционно маскулинным игрушкам и занятиям. Они лучше ориентируются в пространстве (что характерно для мальчиков), чем девочки без ВГН.

Поэтому существует точка зрения, что не родители навязывают ребенку те или иные игрушки и игры, а ребенок, проявляя склонность к тем или иным играм и игрушкам, заставляет реагировать родителей на его склонность. Авторы рассматривают эту зависимость как *вызывающий генотип — реакция среды*. В пользу этого свидетельствует и наблюдение М. Сноу и его коллег, что мальчики, получившие от отца куклу, играют с ней меньше, чем девочки. На биологическую основу различий в играх мальчиков и девочек указывают и наблюдения над юными макаками-резус: самцы играют в борьбу, а самки ухаживают за более молодыми детенышами. Борьба юных самцов отражает их б***о***льшую склонность к проявлению агрессии, обусловленную большой концентрацией мужского полового гормона.

5.12 Гендерные стереотипы

Веками у людей складывались стереотипные представления об образе мужчины и женщины, которые до сих пор распространяются на всех представителей того или иного пола, независимо от их индивидуальных особенностей и возраста. Эти стереотипы касаются как личностных черт мужчин и женщин, так и особенностей их поведения.

И. Броверман с соавторами (1972) попросили юношей и девушек дать характеристику типичному мужчине и типичной женщине. В результате для тех и других выявился различный набор качеств:

Таблица. Стереотипы типичных черт мужчин и женщин

Типичный мужчина	Типичная женщина
Агрессивный	Тактичная
Предприимчивый	Проявляет расположение
Доминирующий	Нежная
Независимый	Не использует грубых выражений
Скрывающий эмоции	Понимает чувства других
Любит математику и науку	Разговорчивая
Обладает деловыми навыками	Религиозная
Знает, как осваивать мир	Интересуется собственной
Легко принимает решения	внешностью

Самодостаточен Свободно говорит о сексе с другими мужчинами	Ценит искусство и литературу Сильно нуждается в защите Аккуратная в привычках Спокойная

Дж. Уильямс и Д. Бест (1990) предложили испытуемым из 25 стран использовать 300 наиболее употребительных прилагательных, описывающих личностные черты, для характеристики мужчин и женщин. Они выявили, что мужчинам приписывались 48 слов, а женщинам — 25:

Таблица. Качества, ассоциирующиеся только с мужчинами или только с женщинами минимум в 19 из 25 стран (количество стран указано в скобках)

Качества, ассоциируемые с мужчинами	**Качества, ассоциируемые с женщинами**
Агрессивный (24), Активный (23), Амбициозный (22), Бесстрастный (20), Властный (24), Громкий (21), Грубый (23), Дерзкий (24), Доминирующий (25), Жестокий (21), Жестокосердный (21), Заносчивый (20), Изобретательный (22), Инициативный (21), Искусный (19), Крепкий (23), Ленивый (21), Логичный (22), Мудрый (23), Мужественный (25), Напористый (20), Недобрый (19), Независимый (25), Неорганизованный (21), Неосторожный (20), Неотесанный (21), Несносный (19), Неумолимый (24), Неэмоциональный (23), Оппортунистический (20), Прогрессивный (20), Рациональный (20), Реалистичный (20), Самоуверенный (21), Серьезный (20), Сильный (25), Склонный к риску (25), Суровый (23), Трезвомыслящий (21), Тупоголовый (21), Убедительный (25), Уверенный (19), Хвастливый (19), Храбрый (23)	Боязливая (23), Добрая (19), Жеманная (20), Женственная (24), Зависимая (23), Застенчивая (19), Кроткая (19), Любопытная (21), Мечтательная (24), Мягкая (21), Мягкосердечная (23), Нежная (24), Очаровательная (20), Покорная (25), Привлекательная (23), Приятная (19), Разговорчивая (20), Сексуальная (22), Сентиментальная (25), Слабая (23), Спокойная (21), Суеверная (25), Тревожная (19), Чувствительная (24), Эмоциональная (23)

При этом в ряде стран при описании мужчин и женщин была своя специфика. Например, в Нигерии слова заносчивый, грубый, ленивый, шумный были отнесены к женщинам. В Японии хвастливыми, несносными и неорганизованными тоже были женщины. В одних странах (Германия, Малайзия) дифференцировка полов была резко выраженной, в других (Индия,

Шотландия) — слабо выраженной. В ряде стран описание мужчин было более отрицательным.

Е. В. Каган (1989) опрашивал школьников 7-10 классов трех регионов страны на предмет того, какими они представляют себе большинство мужчин и женщин. Стереотипы мужественности, описываемые девочками, и женственности, описываемые мальчиками, во многом оказались сходными. Для того и другого стереотипа были характерны доброта, отзывчивость, справедливость, честность, самостоятельность, обаятельность. Сходство по ряду признаков обнаружилось и при описании мальчиками мужественности и девочками — женственности; это решительность, энергичность, уверенность. Различия же состояли в следующем:

Таблица. Различия в стереотипах мужественности и женственности, имеющихся у мальчиков и девочек

Мужественность в описании мальчиков	*Женственность в описании девочек*
Сильный Независимый Деятельный	Добросовестная Независимая Общительная Невозмутимая Спокойная
Мужественность в описании девочек	*Женственность в описании мальчиков*
Решительный Энергичный Уступчивый	Добрая Справедливая Честная Общительная Слабая

Таким образом, характеристика мужчин и женщин у подростков в исследовании Е. В. Кагана получилась скорее андрогинной.

В целом автор отмечает, что стереотипы женственности у мальчиков и девочек более сходны, чем стереотипы мужественности. Негативные характеристики (непривлекательный, враждебный, раздражительный, черствый, эгоистичный, несправедливый, неискренний) включены только в стереотипы своего пола, причем в основном это выражено у мальчиков. (Ильин)

5.13. Половые различия в психологических качествах

К настоящему времени практически все исследования учитывают фактор пола, поэтому имеются данные о различиях психологических характеристик у мужчин и женщин. Так, отмечаются ***вариации в области способностей***. Еще А.Гезелл обнаружил, что у мальчиков по сравнению с девочками лучше развита крупная моторика, а у девочек - мелкая. ***Сравнение интеллекта и способностей*** показало, что женщины, по сравнению с мужчинами, обладают

большим словарным запасом, более высокой беглостью и ясностью речи (однако это не обязательно детерминировано биологически, потому что матери, как правило, больше разговаривают с дочерьми, чем с сыновьями). Однако общий показатель интеллектуальности у мужчин несколько выше, но и здесь возникает дополнительная переменная: превышение достигается благодаря присутствию в выборке мужчин с феминнной полоролевой идентичностью, в то время как у маскулинных мужчин интеллект не отличается от интеллекта женщин.

Восприятие и внимание к изменению деталей обычно также лучше развито у женской части популяции, но при этом они чаще ошибаются в оценке пространственных отношений и отзываются на ложные пространственные стимулы. Технические способности раньше развиваются и лучше выражены у мальчиков. Вербальные способности с достоверностью выше у женской части популяции, девочки также быстрее осваивают чтение (такие нарушения как дислексия и дисграфия чаще отмечаются у мальчиков).

Что же касается ***способностей к искусствам***, то девочки, как правило, раньше начинают рисовать и охотнее это делают, чем мальчики, умеют выносить более тонкие суждения об искусстве. Эти различия нередко связывают с принятыми особенностями воспитания (например, темпы развития речи связывают с особенностями игры девочек, которые в основном моделируют общение; изменив традиционные «объектные» игры мальчиков в машинки, конструктор и т.п., можно простимулировать также и их речевое развитие, однако при этом остается открытым вопрос о риске искаженной полоролевой идентичности). В сфере музыкальных способностей различий не обнаружено.

В структуре темперамента также наблюдаются различия. Так, результаты, полученные при помощи опросника В.М.Русалова, включающего 8 шкал, отмечают различия по 6 шкалам. У женщин выше показатели социальной пластичности, эмоциональности, социальной эмоциональности, а у мужчин - показатели эргичности, пластичности и индивидуального темпа. Социальная эргичность и социальный индивидуальный темп с полом практически не связаны.

Итак, мужчины характеризуются более широкой сферой деятельности, гибкостью мышления, стремлением к труду, высокой скоростью выполнения операций при осуществлении предметной деятельности. А женщины отличаются легкостью вступления в социальные контакты, повышенной чувствительностью к неудачам на работе и в общении, беспокойством, неуверенностью. Таким образом, согласно теории В.А.Геодакяна, можно оценить направление эволюционного процесса: в области темперамента по таким признакам, как социальная эргичность и социальный темп, эволюция завершена, в дальнейшем у женщин произойдет увеличение значений

эргичности и пластичности, уменьшение социальной пластичности, снижение эмоциональной чувствительности.

Рассматривая ***особенности эмоциональной сферы,*** многие исследователи отмечают большую сензитивность девочек по сравнению с мальчиками, что, с одной стороны, обусловливает различие неврозов у мальчиков и девочек, а с другой - приводит к тому, что противоправное поведение чаще отмечается среди мальчиков, особенно начиная с подросткового возраста. Невротические отклонения девочек чаще заключаются в появлении страхов, волнения, вредных привычек аутоагрессивной этиологии (кусание пальцев, грызение ногтей и т.д.). У мальчиков больше распространены проблемы поведения. Что же касается ***различия в системах ценностей***, то они обнаруживаются у детей до подросткового возраста и сглаживаются среди взрослых. Так, девочки больше ориентированы на ценности личной привлекательности, семейного благополучия, а в профессиональной сфере - на приобретение нового интересного опыта и расширения круга общения, в то время как мальчики и здесь в основном обращаются к взаимодействию с «большим социумом», выражая стремление к власти, независимости, выгоде.

Наконец, ***анализ личностных факторов Большой Пятерки*** показал, что по всем факторам, кроме открытости к опыту, наблюдается половой дипсихизм. Экстраверсия, включающая доминантность и поиск ощущений, больше выражена у мужчин; зато дружелюбность, включающая качества заботы и любви, сильнее выражена у женщин. Психотизм больше присущ мужской выборке. (Нартова-Бочавер)

Стили реагирования мужчин и женщин ***на*** вызванный сложными обстоятельствами ***стресс*** отчетливее всего проявляются в способах, к которым они прибегают, чтобы справиться со своими негативными переживаниями. Женщина, испытывая подавленность, стремится думать о возможных причинах своего состояния. Мужчина, наоборот, пытается отгородиться от депрессивных эмоций, концентрируясь на чем-либо другом или вовлекаясь в физическую активность, чтобы таким способом вывести себя из текущего негативного состояния. Анализируемая модель также предполагает, что женская реакция "тщательно обдумать" характеризующаяся тенденцией к навязчивому фокусированию на проблеме, увеличивает женскую уязвимость по отношению к депрессии.

Типичные стили реагирования на стресс могут являться продуктом социализации, обучения в процессе жизни в соответствии с общественными ожиданиями. Конструкт "фемининность" включает в качестве основных компонентов пассивность, концентрацию на чувствах, проявление эмоций и стремление разделить их с другими. Мужская же схема поведения, за-кодированная в конструкте "маскулинность", включает стремление быть

физически и интеллектуально активным, неэмоциональным, не проявлять признаков слабости, например, обсуждая свое плохое настроение с другими.

Выявлены половые различия и в моральном поведении. К. Джиллиган предположила, что моральное развитие женщин базируется на стандарте "забота о других", в то время как мужчины обосновывают свои рассуждения на стандарте "справедливость". (Либин)

Распространенность типов с акцентуацией характера по А. Е. Личко. На большом контингенте обследованных М. К. Омарова (2002) выявила, что у юношей достоверно чаще, чем у девушек, встречается эпилептоидный и гипертимный типы, а у девушек — лабильный и психастенический типы. Остальные типы представлены у тех и других практически одинаково:

Таблица. Частота разных типов акцентуации у юношей и девушек, проценты случаев

Тип акцентуации	**Юноши**	**Девушки**
Эпилептоидный	28,0	23,2
Гипертимный	9,9	7,2
Лабильный	7,1	11,5
Психастенический	3,3	9,0
Циклоидный	1,5	1,6
Астено-невротический	0,8	0,9
Сенситивный	0,9	1,2
Шизоидный	4,1	3,6
Истероидный	0,4	0,4
Неустойчивый	2,0	1,2
Смешанный	36,3	37,3

(Ильин)

5.14. Маскулинность, феминность, андрогиния

Существование значительных различий между мужчинами и женщинами не означает, что все рассматриваемые характеристики будут непременно описывать целостную индивидуальность конкретного человека. Мы склонны концептуализировать пол как ярко выраженную дихотомию, используя в качестве демаркационного критерия саму Природу, наделившую нас биологическими половыми признаками. Поэтому наше внимание фокусируется скорее на крайних показателях, нежели на вариативности признаков между мужским и женским полюсом поведения. Между тем, предписанные жесткой дихотомичной моделью половые роли — обычно обозначаемые в терминах ***маскулинности и феминности*** — все больше вступают в противоречие с усилением процесса социализации. Сандра Бэм (1975) в качестве выхода предлагает понятие ***андрогинии*** (andro — мужчина, gyn — женщина) для обозначения сочетания в индивидуальном психологическом профиле высоких показателей маскулинности и феминности. Андрогиния понимается как согласование тенденций маскулинности и феминности в одной и той же

личности, что можно представить в виде аддитивной пары со множеством возможных индивидуальных вариаций. В этом смысле андрогиния связана с избеганием фиксированного на половом факторе самоопределения личности и представляет собой особый тип психологического функционирования со многими позитивными последствиями. (Либин)

Поэтому, хотя биологических полов существует всего два, психологических вариаций полоролевой идентичности отмечается намного больше.

Психология последних лет ориентируется на смешанные модели полоролевого поведения. Так, ***Сандра Бем*** выделила 8 типов полоролевого поведения, по 4 для мужчин и женщин.

Отмечается, что высокая фемининность у женщин и высокая маскулинность у мужчин вовсе не являются гарантией психического благополучия. Так, высокая фемининность у женщин часто совпадает с пониженным самоуважением и повышенной тревожностью (E. Maccoby, C. Jacklin, 1974). Высокомаскулинные мужчины тоже оказались более тревожными, менее уверенными в себе и менее способными к лидерству, хотя будучи подростками, обладали такой уверенностью и были удовлетворены своим положением среди сверстников (P. Mussen, 1962). Высокофемининные женщины и высокомаскулинные мужчины хуже справляются с деятельностью, не совпадающей с традиционными половыми ролями (S. Bem, 1979). Дети, которые ведут себя строго в соответствии с требованиями их половой роли, часто отличаются более низким интеллектом и меньшими творческими способностями (M. La France, B. Carmen, 1980; A. Locksley, M. Colten, 1979; B. Lott, 1978). Поэтому Дж. Плек (J. Pleck, 1981) полагает, что выполнение роли мужественности имеет не только положительные стороны, но и отрицательные. Больше того, когда обстановка требует проявления «женских» качеств и действий, у мужчины, строго придерживающегося мужской роли, может возникнуть *мужской гендерно-ролевой стресс* (Eisler, 1987) или, по О'Нилу, — гендерно-ролевой конфликт.

Как отмечает К. Мартин (1990), раньше андрогинное поведение допускалось родителями только в отношении девочек. Теперь взгляды изменились, и андрогинным может стать и мальчик. Такое поведение вырабатывается у детей в том случае, если оно моделируется на глазах ребенка родителем своего пола и принимается (поощряется) родителем противоположного пола.

Сандра Бем (S. Bem, 1975) считала, что андрогиния обеспечивает большие возможности социальной адаптации. Так, в зарубежных исследованиях была обнаружена связь андрогинии с ситуативной гибкостью, высоким самоуважением, мотивацией к достижениям, хорошим исполнением родительской роли. Отмечена также **бо**л**ь**шая удовлетворенность браком,

большее ощущение благополучия и т. д. В нашей стране тоже есть сторонники такой точки зрения на андрогинию. Так, В. М. Погольша полагает, что мужчины и женщины, обладающие андрогинными чертами, могут иметь преимущества, например, в способности оказывать влияние на других людей. Установлено, что у людей складываются более удовлетворительные отношения с андрогинными партнерами.

Андрогинность в значительной степени зависит от этнических и социальных факторов. Так, афроамериканцы и пуэрториканцы, как мужчины, так и женщины, более андрогинны, чем евроамериканцы. Объясняют это высоким уровнем безработицы среди чернокожих мужчин и низкой оплатой их труда, в результате чего чернокожие женщины заняли на рынке труда более уверенные позиции по сравнению с белыми женщинами. Их представление о женственности стало включать уверенность в себе, находчивость и самостоятельность, физическую силу.

С учетом этого некоторые теоретики стали говорить, что категория «женщина» является неустойчивой или вообще не существующей. Но тогда то же можно сказать и про категорию «мужчина».

Теория андрогинии вызвала на Западе не только большой интерес, но и критику ее основ. Возможно, это было вызвано тем, что в американском обществе маскулинность дает человеку больше преимуществ, чем фемининность и андрогинность, и поэтому некоторые женщины предпочитают демонстрировать маскулинное поведение, так как выгод от него может быть больше, чем потерь. Ряд женщин подражают маскулинному лидерскому стилю, особенно если они занимают должности в традиционно мужских областях деятельности.

Сама С. Бем в последней книге признает, что концепция андрогинии далека от реального положения дел, так как переход личности к андрогинии требует изменений не личностных особенностей, а структуры общественных институтов. Кроме того, существует опасность утраты того положительного, что несет в себе сглаживание дихотомии мужского — женского.

В то же время положительной стороной концепции С. Бем об андрогинии является то, что она привлекла внимание к тому факту, что для общества одинаково привлекательными могут быть как мужские, так и женские качества.

5.15. Маскулинность, фемининность и особенности личности

Разногласия между авторами по поводу того, какие способности или личностные особенности выражены больше у мужчин или женщин, могут быть обусловлены тем, что исследователи не принимали во внимание выраженность у тех и других маскулинности или фемининности. Ведь в исследуемых выборках в зависимости от обследованных контингентов могло быть разное соотношение тех и других.

Учет степени выраженности маскулинности и феминности существенно изменяет ту картину, которая выявляется без учета этих особенностей. В.Е. Каган обследовал учащихся 1-4-х классов и у 7-летних детей не выявил достоверных различий между мальчиками и девочками. Однако учет маскулинности и феминности внес в эти данные существенные изменения. Феминные мальчики были близки к девочкам (без учета их половой типологии, так как феминные и маскулинные девочки не отличались друг от друга) или даже уступали им по доминантности, напористости, независимости, беспечности, храбрости, склонности к риску, исполнительности, добросовестности и ответственности. Уступали феминные мальчики по этим, а также интеллектуальным качествам, абстрактным формам мышления и объему знаний и своим сверстникам с выраженной маскулинностью.

У 8-9-летних обнаружились среднегрупповые различия между мальчиками и девочками по склонности к риску, беспечности и храбрости (эти качества более присущи мальчикам) и благоразумности, рассудительности и осторожности (эти качества более присущи девочкам). В то же время между феминными мальчиками и девочками этих различий не было, а среднегрупповые различия выявились за счет различий между маскулинными мальчиками и девочками. Как и в предыдущей возрастной группе, у 8-9-летних мальчиков обнаружились различия в изученных качествах, а между маскулинными и феминными девочками различий не было.

Автор заключает, что различия между маскулинными мальчиками и девочками, за исключением понимания социальных норм и самоконтроля, полностью совпадают с общеполовыми различиями. Однако у феминных детей разного пола характерологические комплексы существенно различаются:

Мальчики	**Девочки**
Замкнуты, недоверчивы, обособленны	Открыты, доброжелательны, общительны
Неуверенны, ранимы, неустойчивы	Уверенны, спокойны, стабильны
Робки, застенчивы, чувствительны к угрозе	Социально смелы, решительны, непринужденны
Тревожны, озабоченны	Безмятежны, оптимистичны

Если общепризнано, что эмоциональность женщин выше таковой мужчин, то при учете маскулинности и феминности картина существенно меняется. Между феминными мужчинами и маскулинными женщинами различия в проявлении свойств эмоциональности значительно меньше, чем между маскулинными мужчинами и феминными женщинами. С другой стороны, феминные и мужчины, и женщины имеют более выраженные свойства эмоциональности, чем маскулинные мужчины и женщины. Наибольшие же различия выявлены между маскулинными мужчинами и феминными женщинами.

Таблица. Самооценка различных свойств эмоциональности в зависимости от выраженности маскулинности или феминности (по данным Е. П. Ильина и В. Пинигина)

Испытуемые	Возбудимость	Интенсивность	Длительность	Эмоциональная неустойчивость
Мужчины				
маскулинные	2,0	4,4	2,3	2,9
феминные	3,1	5,8	3,0	3,7
Женщины				
маскулинные	2,8	5,0	2,4	2,8
феминные	4,6	6,2	3,1	3,9

По наблюдениям Л. Лавин и Д. Ломбардо, мужчины и женщины андрогинного типа выявляют при общении одинаковый уровень самораскрытия, в то время как мужчины, высоко ценящие традиционные понятия о мужественности, стараются избегать самораскрытия.

Показано, что представление о разных стилях поведения мужчин и женщин: инструментальном (ориентированном на задачу) — у первых и экспрессивном (ориентированном на людей) — у вторых, нуждается в уточнении с учетом выраженности маскулинности-феминности. Первый тип поведения присущ не всем мужчинам, а только маскулинным, а второй тип поведения — не всем женщинам, а только феминным.

Если в отношении того, у кого самооценки выше — у мужчин или у женщин, согласия между авторами не выявляется, то при учете маскулинности-феминности картина становится яснее. Так, по данным А. В. Визгиной и С. Р. Пантилеева, завышенная самооценка наблюдается как у женщин, так и у мужчин феминного типа.

Сравнение лиц мужского и женского пола по агрессивности с учетом маскулинности-феминности тех и других дает другие результаты, чем бытующее в психологии представление о большей агрессивности мужчин и меньшей — женщин: аутоагрессия несколько больше выражена у женщин с ярко выраженной феминностью, а у феминных мужчин равна гетероагрессии, последняя явно больше выражена у мужчин и женщин с ярко выраженной маскулинностью. Из табличных данных видны тенденции, приводящие к этому: у мужчин, чем меньше выражена маскулинность, тем больше аутоагрессия, а у женщин, чем более выражена маскулинность, тем больше выражена гетероагрессия.

Некоторые авторы отмечают, что девочки по сравнению с мальчиками более боязливы и застенчивы, не уверенны в своих силах, легче подвергаются фрустрациям и поэтому не стремятся к лидерству, более конформны. Это принято связывать с тем, что статус женщин в обществе ниже, чем мужчин. Однако в отношении этого заключения должна быть сделана поправка на выраженность у лиц женского пола маскулинности-феминности. Так, Е.

Таслер выявила, что склонность к риску и доминантности положительно коррелирует с маскулинностью женщин и отрицательно — с фемининностью, и чем выше у них маскулинность, тем меньше они конформны. Этим же автором показано, что у фемининных женщин по сравнению с маскулинными больше выражен фактор *A* (по Кеттеллу), т. е. доброта, внимательность, мягкосердечность, фактор *C* (эмоциональная неустойчивость), фактор *I* (эмпатия, женственность, романтизм), фактор *O* (тревожность).

Женщины маскулинного типа не уступают средним показателям недифференцированной группы мужчин по пространственным способностям, приближаются к мужчинам по математическому мышлению и т. д. Так, К. Ренбоу и Г. Стенли выявили, что маскулинизированные женщины лучше справлялись с тестами на математические способности.

Но разве маскулинность женщин не определяется генетически запрограммированным повышенным содержанием андрогенов?

Сравнение маскулинных мужчин и женщин, как и фемининных мужчин и женщин, дает больше оснований говорить о роли биологического фактора в выявляемых различиях.

В ходе наблюдения за девочками, родившимися от матерей, которым в период беременности вводили тестостерон, было выявлено, что до половозрелости они предпочитали мальчишечьи игры и в поведении больше походили на мальчишек, и лишь с достижением половой зрелости стали вести себя соответственно женскому полу.

Сказанное дает основание предполагать, что и различия в поведении мужчин и женщин обусловлены не только социальными влияниями, но и биологическими факторами.

Сравнение мужских и женских групп является во многих случаях бесперспективным, так как на самом деле выявление половых различий должно основываться не столько на морфологических признаках (с учетом генетического пола), сколько с учетом гормонального пола, обусловливающего маскулинность - фемининность. (Ильин)

Тема 6. Этно-культурные детерминанты индивидуальности

6.1. Генетические, природно-географические, исторические и социальные детерминанты этно-культурных различий

В этом факторе слились в неразрывное единство ***генетически-расовые и социокультурные компоненты.*** При этом влияние вторых признается определяющим. Главным персонажем в представляемом разделе является ***Культура***, которая интерпретируется *как система знаний и обычаев, традиций, включающих предпочтение ценностных ориентаций, моральные и этические нормы, убеждения и предрассудки, некоторые физические параметры среды* (тип организации пространства и интерьер помещений и пр.).

Генетически-расовые компоненты представлены **генофондом нации,** который определяет индивидуальные и групповые (национальные) особенности физического и физиологического развития.

Природно-географические детерминанты (часто пересекаются с историческими) этно-культурных различий *– это территория проживания нации относительно других регионов и относительно других стран*. Например, у японцев выражены черты нарциссизма и мазохизма. Нарциссизм (даже в флаге заметно) – островное гос-во, сами на себе сосредоточены. Цунами – ядерная станция – вулканы – люди привыкли терять, страдать, терпеть лишения, что нашло отражение в национальном характере. Русские: огромное кол-во земли, природных ресурсов повлияло на психологию народа: расточительность, «широкая дума». Английская нация – островное гос-во, изолированно расположено, это повлияло на их участие в Евросоюзе, они вроде вместе со всеми, но претендуют на особое положение; скупость, некоторая пассивность – раньше колонизировали африканские страны, вывезли оттуда все, что можно было, теперь нет нужды «шевелиться», главное, сохранить то, что было завоевано.

Исторические детерминанты этно-культурных различий – история становления и формирования нации; значимые события, характеризующие этот процесс. Например, белорусы – всегда находились на перекрестке между Западом и Востоком (противоположные культуры), поэтому присутствует страх, боязнь делать выбор, т.к. «если ты принимаешь одну сторону, то ты становишься против другой». В результате белорусы склонны занимать пассивную, толерантную позицию в ущерб самой нации.

Важно одно утверждение — каждый субъект имеет весь спектр психологических черт, но разные культуры способствуют развитию одних и не способствуют развитию других индивидуальных черт.

Социокультурная координата индивидуальности. На протяжении многих столетий человеческой истории расовые и национальные предрассудки разделяли людей на «наших» и «не-наших», «своих» и «чужих». Чужаки при

этом наделялись чертами, определяющими их положение где-то посередине между дикарями и животными.

6.2. Результаты кросс-культурных исследований: различия в физическом, познавательном, личностном и социальном развитии

Для установления социокультурных различий используются ***кросс-культурные исследования***.

Первые классические исследования расовых и этнических различий были предприняты антропологами. **Бронислав Малиновский** (1927) проверял гипотезу Зигмунда Фрейда (1905) о роли Эдипова комплекса в формировании характера на популяции жителей Тробрианских (Папуа Новая Гвинея) островов и обнаружил, что в культурах, где дядя (как самый близкий родственник) играет важную роль, у мальчиков не возникает конфликта с отцом, как предсказывал психоанализ. Исследуя влияние культурного контекста на характер, ***Маргарет Мид*** (1928) выявила, что в юношеские годы самоанцы гораздо более выдержаны, чем американцы.

На современном этапе развития человекознания вопрос о различиях между людьми, детерминированных своеобразием культурной среды, занимает центральное место. Систематические исследования этих различий, обусловленных влиянием этнических факторов, ведут отсчет с работы сотрудников Института Человеческих Отношений Йельского университета (США) ***Джона Уайтинга и Ирвина Чайлда*** (1953).

Раннее физическое развитие. Сравнительный анализ физического развития младенцев, относящихся к разным расам.

Черные младенцы — независимо от того, родились ли они в Африке или в любой другой стране — развиваются быстрее не только после рождения, но уже в пренатальный период. Они также опережают своих белых сверстников в развитии моторных навыков, начиная раньше ходить, и имеют явные отличительные физические особенности, обладая более тяжелыми костями, более длинными ногами и более развитыми мускулами (Smith, 1978; Tanner, 1978).

В противоположность рассмотренной группе, *младенцы из азиатских стран* оказываются более медлительными по ряду основных моторных показателей. Эти различия могут быть обусловлены как фактором биологического созревания, так и этническими факторами, влияющими на уровень активности или спокойствия (Freedman, 1979). Сравнительный анализ поведения младенцев из четырех этнических групп — *кавказской, китайской, навахо и японской*, — показали, что кавказские младенцы более активны и возбуждены, труднее поддаются успокоению; навахо и китайские младенцы более спокойны, в то время как японские младенцы реагируют более энергично, но легче успокаиваются, чем их кавказские сверстники.

Исследования Джерома Кагана и его коллег были направлены на сравнение поведения четырехмесячных младенцев из Китая, Ирландии и Евро-Американской группы. *Китайские младенцы* были значительно менее активны, менее возбудимы и менее голосисты, по сравнению с двумя другими группами. *Белые младенцы* из Америки демонстрировали наиболее сильные реакции на новые стимулы — звуки, свет и запахи (Kagan, 1994).

Поскольку эти различия были обнаружены у младенцев, они не могут быть прямо обусловлены родительским влиянием, тем более пока еще слишком незначительным жизненным опытом. Вместе с тем, Д.Фридман (1979) и другие исследователи отмечают, что *китайские и японские матери* намного меньше разговаривают с младенцами, чем кавказские женщины. Так как эти различия обнаруживаются с первого момента появления ребенка на свет, они не могут быть следствием реакции матерей на более спокойное поведение собственных детей. Хотя, схожесть темпераментальных паттернов в диаде "мать—ребенок" значительно усиливает обнаруживаемые впоследствии этнические различия.

Познавательные процессы

Если говорить о базовых психических процессах — восприятии, памяти, внимании и допонятийном мышлении, — то нужно отметить, что большинство специалистов считает маловероятным существование межкультурных различий в отдельных основных познавательных процессах (Коул, Скрибнер, 1977).

Использование генетических маркеров в исследованиях интеллекта у представителей разных рас показало, что различия между сравниваемыми группами меньше, чем различия в оценках уровня интеллекта между индивидами в одной объединенной по расовому признаку группе (Loehtin, 1975). Экспериментальные данные подтверждают эту общую закономерность для большинства характеристик человека — различия между генетически детерминированными признаками (интеллекта) рас меньше по сравнению с генетически обусловленными различиями между членами одной расы (Gould, 1981).

А.Анастази приводит следующие данные: наблюдения М.**Мид** на острове Манус в Новой Гвинее привели ее к заключению о том, что *анимизм в мышлении детей на этом острове отсутствует*. И в непосредственных высказываниях этих детей и в их ответах на вопросы она обнаружила очень реалистичные представления об объектах и событиях. Мид объясняла эту реалистичную установку типом обучения, который получали эти дети. С раннего детства у них формируют адекватные установки по отношении к требованиям окружающей среды. Ответственность за неудачу никогда не приписывается неодушевленным объектам: не обвиняют бревно, если ребенок об него споткнулся. Если ребенок поранил себя, ему говорят, что это результат его собственной неловкости. Интересно отметить, что в этой культуре взрослые

даже более анимистичны, чем дети, поскольку они объясняют болезнь, смерть, и другие несчастья действием «духов».

В последующих исследованиях **Денниса** было обнаружено, что дети племени хопи более анимистичны и менее реалистичны в своих ответах, чем белые дети того же возраста, протестированные в других исследованиях. Деннис приписывает эти различия разнице социального окружения детей хопи и белых американских детей.

При дальнейшем рассмотрении работы Пиаже Деннис отмечает, что наблюдения Пиаже действительно показывают, что с самого раннего возраста на восприятие детьми мира влияют культурные ценности и категории. Однако Пиаже не приводит данных по взрослым испытуемым. В своем исследовании Деннис обнаружил доказательства существования анимистического способа мышления у взрослых в нашем обществе. (Анастази)

Сами люди предпочитают говорить скорее о приоритете наследственности в детерминации различий, чем о каких-либо иных, более сложных причинах. Интерпретируя факт более высоких *показателей математических способностей у японских и китайских школьников по сравнению с американскими*, психологи провели опрос среди самих детей (Stevenson, 1993). Оказалось, что *американские школьники* склонны интерпретировать эти показатели как следствие "врожденных способностей", тогда как *школьники из азиатских стран* сделали акцент на "упорном изучении". Другие исследователи также считают различия в математических способностях между азиатскими и американскими детьми не результатом генотипических влияний, а различиями в культурном акценте на важности академических достижений и в качестве преподавания математики в школе (Chang & Murray, 1995).

Личность сквозь культуру

Практически во всех культурах существуют общие закономерности для периода детства — стремление к дружбе, разделение игр по признаку пола, овладение этапом конкретных операций (по Ж.Пиаже), выработка навыков, необходимых для последующей взрослой жизни. Однако личностные ориентации сильно зависят от окружающих ребенка традиций. Обычно сравнивают западные культуры с восточными сообществами, где жизнь семьи более связана с влиянием агрокультуры, а школьное обучение не является определяющим фактором в детской жизни. В таких культурах дети в возрасте 6—7 лет уже получают статус "разумных" и ответственных, приобретая одновременно право играть взрослые роли (Weisner, 1984). В странах Западной Африки и Полинезии детям этого возраста уже поручают заботиться о своих меньших братьях и сестрах, их также обучают навыкам сельскохозяйственной или иной взрослой работы. Ребенку нет необходимости учиться тому, как заводить дружбу и развивать отношения с незнакомыми людьми. Вместо этого

у него формируется представление о своем месте в существующей системе ролей и взаимоотношений.

Изучение воспроизводимости пяти основных личностных факторов показало, что во всех охваченных исследованием странах личность может характеризоваться этими базовыми измерениями (Fritz, Angteitner, 1993; Бодунов, 1995).

Воспитание в контексте культуры

Выполненное в Йельском университете (США) исследование, обобщающее данные изучения 75 культур, было посвящено изучению практики воспитания детей относительно пяти систем поведения — оральной, анальной и сексуальной (связанных с теорией Зигмунда Фрейда о пяти стадиях последовательного развития характера), а также зависимости и агрессивности. Основные *результаты показали широкий диапазон традиций, обусловливающих отношение родителей к воспитанию у детей базовых навыков и реакций*.

Марк Борнштейн (1991) *проанализировал* сделанные им видеозаписи *обращения со своими пятимесячными младенцами 24 матерей из Франции, Японии и США*. Было замечено, что все младенцы ведут себя одинаково, что исключало объяснение наблюдаемых различий в поведении матерей спецификой младенческих реакций. Оказалось, что *американские матери* больше остальных уделяют внимание стимуляции ребенка. Они привлекали внимание, говорили с младенцем, прикасались к нему и поворачивали. Используемые типы стимуляции также отличались по своему характеру. *Американки и француженки* уделяли больше внимания тому, как их младенцы взаимодействуют с объектами, и меньше — их обращению с самой мамой. *Японки* проявляли одинаковую активность по отношению ко всем элементам стимуляции. *Американские матери больше, чем французские и японские*, использовали в своей речи высокотоновые звуки ("гуления") при общении с ребенком, а не взрослую речь с обычным набором тонов, как их "коллеги". Возможно, что формирование того, что называют ***национальным характером*** (см. ниже), начинается с тонких различий в культурном контексте, проявляющихся уже на первых этапах взаимодействия матери и ребенка.

Черные матери со своими детьми и белые матери, имеющие приемных черных детей, по-разному воспитывают своих чад. *Белые матери* больше ориентированы на самостоятельное решение их детьми своих проблем (Moore, 1986). Вообще опыт ранней социализации, связанный с семьей, в разных этнических группах, оказывает большое влияние на последующий уровень развития интеллекта, хотя эта закономерность больше подтверждается для мальчиков, чем для девочек (Yarrow, I971).

Ури Бронфербреннер (1970) руководил проектом по кросс-культурному исследованию *особенностей воспитания детей в СССР и США*. *Согласно*

результатам этого проекта, специфика воспитания в обоих культурах имеет явные различия. *Российские младенцы* получают больше проявлений любви и физических контактов — объятий, поцелуев, покачиваний и прижиманий — чем американские. Однако они также получают меньше свободы движений и ограничены в инициативе, что вызвано как неблагоприятными факторами окружающей среды (например, низкая температура воздуха в доме), так и опасениями по поводу возможности нанесения ребенком себе вреда. Материнская ответственность распространяется на родственников и даже случайных знакомых. Несмотря на такую заботу и любовь, акцент в воспитании делается на развитие послушания и самодисциплины. И в школе, задачей которой является формирование характера, воспитывается компетентность в предметной активности и чувство товарищества. Таким образом, советские дети оказались мотивированы к проявлению хорошего поведения , в основе которого лежит сильное стремление к обучению и служению своему обществу. (Либин)

Тема 7. Социально-экономические детерминанты индивидуальности

7.1. Социально-экономические различия. Социально-экономический статус и его компоненты

Социоэкономический Статус (СЭС) (с англ. — socio-economical status - SES), *определяется на основе анализа рода занятий, уровня дохода и образования*. Все эти показатели коррелируют между собой, что дает основание для их выделения в качестве интегративного критерия, разделяющего любое современное общество на страты. Система стратификации включает в себя и такие переменные, как *условия проживания, стили жизни (включая установки и ценностные ориентации), ожидания* как показатель направления развития. Взятые все вместе, эти параметры образуют контекст, на фоне которого происходит важнейший процесс социализации ребенка (Liebert, Wicks-Nelson, 1981).

Исследования, проведенные среди различных групп населения, выделяют *пять социально-экономических уровней*: "нижний (неблагополучный) класс", рабочий класс ("голубые воротнички"), класс ниже среднего ("белые воротнички", служащие), класс выше среднего (бизнесмены и независимые профессионалы), "класс с высоким уровнем" (Coleman & Neugarten, 1971).

Психологи выявили ***восемь компонентов***, которые могут служить ***критериями для определения статусной позиции*** — *ранг профессии мужчины в терминах ее престижности, доход семьи, качество домашнего хозяйства, репутация района проживания, связи с общественными клубами и организациями, посещение церкви, образование мужчины, образование женщины* (Coleman & Neugarten, 1971). Одним из важнейших компонентов, влияющих на проявление индивидуальных различий, оказывается *специфика внутрисемейного взаимодействия*.

Семейная среда. Многие психологические различия между школьниками (в уровне развития способностей, предпочтении эмоциональных реакций, самооценке и Я-концепции в целом) связаны с различиями в семейной среде, нередко зависящей от СЭС. В семьях, имеющих более высокие показатели СЭС, отцы были склонны чаще бывать дома, родители претендовали на большее участие в школьной жизни детей и в их последующей профессионализации (Whiteman & Deutsch, 1968).

Три важнейших показателя СЭС — ***уровень образования матери и отца и профессиональный статус отца*** — связаны с измерением оценки родительской заботы о детях (Baumrind, 1971). Каждый из отмеченных трех индикаторов положительно коррелировал со степенью их благотворного влияния на семейную среду, а также со степенью проявления отцом стремления к развитию в ребенке независимости и индивидуального своеобразия. При этом матери с высоким образовательным статусом поощряли эти качества в дочерях,

в то время как корреляция их статуса с характеристиками сыновей оказалась незначимой. Отвержение ребенком отца негативно коррелировало со степенью выраженности всех трех показателей.

Изучение семейной среды в разных социальных классах в течение 30 лет позволило сделать два вывода — количественный и качественный. Были выявлены лишь незначительные различия между семьями с разным СЭС по признакам, характеризующим практику ухода за детьми *(количественный признак)*. Однако различия в манере, в которой осуществлялось родительское воспитание, были значительны *(качественный аспект)*. Низкостатусные родители характеризовались как более авторитарные, обвиняющие, принуждающие. Матери 3-5-летних детей из семей с низким статусом сильнее ограничивали поведение своих детей (Zigler & Child, 1969).

Имея тенденцию к усилению с возрастом, частные эффекты социально-классовых различий образуют довольно серьезный фактор, влияющий на такие тонкие сферы индивидуальности, как эмоциональная жизнь и связанные с нею поведенческие паттерны. Представители среднего класса чаще испытывают чувство вины и склонны возникающую агрессию обращать против себя, что проявляется, например, в количестве суицидов. Напротив, представители "нижних слоев общества" обнаруживают тенденцию к проявлению агрессии в форме физических действий, направленных против других. Для детей из низкостатусных семей характерна высокая соревновательность как возможность непосредственной демонстрации своего превосходства над другими, а для детей из "среднего класса" характерно проявление высокой степени стремления к достижениям (Zigler & Child, 1969).

В зависимости от степени дифференциации между семьями из разных слоев общества, включая отличия в ценностных ориентациях, целях и стилях взаимодействия, формируются различия между детьми, а затем уже и между взрослыми. В соответствии с приведенной выше пятизначной шкалой градации социальных классов можно охарактеризовать специфику важнейших личностных характеристик, относящихся к особенностям целей и ценностных ориентации в семейной жизни, в зависимости от СЭС (Duberman, 1976):

1. *"Неблагополучные"*. Супруги эмоционально и социально изолированы; акцентирование обязанностей женщины; мужчины не могут выполнить свою маскулинную роль в освоении профессионального рынка; прямое деление обязанностей по половой принадлежности; осознание не контролируемости своей жизни.

2. *"Голубые воротнички*". По традиции свойственна сильная половая сегрегация; женщины изолированы, пассивны, подчиняемы, привязаны к дому. Современная тенденция проявляется в стремлении к большему, по сравнению с традиционными установками, равенству и разделению обязанностей, принятия решений и сексуальных удовольствий.

3. *"Белые воротнички*". Акцент делается на респектабельности, что может вести к ригидности поведения; сильные семейные узы; жена является младшим помощником мужа.

4. *"Выше среднего*". Ориентация на карьеру, особенно среди мужчин; финансовая независимость и стабилизация; социальный престиж; жена часто занимается самосовершенствованием для помощи мужу в его карьере.

5. *"Высокий уровень*". Беззаботная жизнь, финансовая стабильность, престиж; акцент на традициях и родословной; мужчины должны следовать в профессии семейной традиции; жена должна полностью "идентифицироваться" с мужем. (Либин)

7.2. Социально-экономический статус как фактор индивидуальных различий

Влияние статусного уровня на интеллект. Никто еще не опроверг результаты исследований Дж.Лоэвингер (Loevinger, 1940) показывающие, что уровень образования родителей является гораздо более предсказательным в отношении детского IQ (r=,50), чем доход семьи (r=,30). Брэдли, проведя целую серию исследований (1989), установил, подтверждая вышеприведенные данные, что глобальные измерения социально-классовых различий являются в целом менее *предсказательными для когнитивного развития детей в первые три года жизни*, по сравнению *со специфическими аспектами* домашней обстановки, *такими как возможность пользоваться игрушками и отзывчивость родителей*.

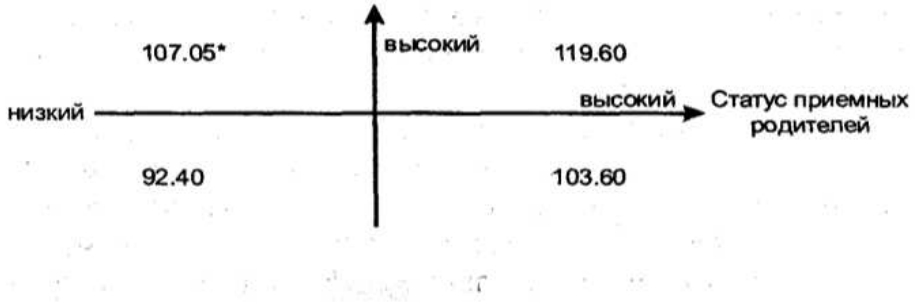
Уже отходит в прошлое традиция, рассматривающая уровень IQ как единственный показатель, характеризующий качество выявляемых различий. Наиболее перспективным является выделение признаков, относящихся к разным уровням индивидуальности. Например, низкие показатели IQ наблюдаются среди детей, имеющих при рождении сниженный вес и растущих в бедных семьях, в то время как дети с таким же весом при рождении, но растущие в семьях среднего класса, имеют нормативные показатели интеллекта (Werner 1986). Однако и в низкостатусных семьях с наличием "защищающих" факторов, таких как постоянное место проживания, меньшая стесненность жизненных условий, большая взаимность, стимуляция и обучение со стороны родителей, — уровень интеллектуального развития детей остается в норме, по сравнению с детьми того же класса, но имеющими менее оптимальные условия жизни (Bradley, 1994).

Отчетливое влияние средового компонента на актуальный уровень развития интеллекта выявлено в исследованиях приемных детей. К.Кэпрон и М.Дайм во время Французского Эксперимента изучили группу из 38 детей, взятых в младенчестве приемными родителями. При этом около половины детей родились в более образованных высокостатусных семьях, а другая часть

— в семьях с более низкими социоэкономическими показателями (см. рисунок). Сравнение показателей IQ между выделенными двумя группами подростков обнаружило превышение в 11-12 пунктов для тех, кто воспитывался в высокостатусных приемных семьях, независимо от отнесенности к какой-либо из групп по факту рождения. С другой стороны, был выявлен и наследственный эффект, который проявился в том, что дети, рожденные в высокостатусных семьях, имели более высокие показатели IQ независимо от того, в какой приемной семье они воспитывались:

Рис. - Генетические и средовые эффекты воспитания приемных детей

** — стандартные баллы по КЗ*



Положение на шкале социально-экономического статуса (низкий, средний и высокий уровни) влияет на многие связанные с интеллектом характеристики индивидуальности. На основе лонгитюдного исследования детей в низкостатусных семьях Шэфер (1987) предположил, что интеллектуальная компетентность опосредуется на каждом этапе индивидуального развития набором родительских установок и ценностей. Родители с низким социально-экономическим статусом вырабатывают менее удачные стратегии решения проблем для своих детей, чем родители, относящиеся к так называемому среднему классу. В низкостатусных семьях родители также проявляют тенденцию скорее решать детские проблемы самим, чем помогать детям в решении их проблем (McGitiicuddy-DeLisi, 1982). При этом, по полученным в других исследованиях данным, поощряющий независимость в решении проблем стиль родительского воспитания связан с более высокими показателями IQ у детей (Block, 1988). Социально-классовые различия взрослых также обнаруживают ряд устойчивых тенденций.

Качество жизни: образование, наличие и сложность работы, деньги и здоровье. Качество окружающей ребенка социально-экономической среды непосредственно сказывается на его физическом, психическом и личностном развитии. Районы проживания с неблагополучной обстановкой становятся сильным препятствием для формирования у растущих детей адекватного мировосприятия, что неизбежно сказывается на уровне жизненной адаптации. Наблюдения за человеческими младенцами подтвердили гипотезу о *значимости ранней жизненной стимуляции* (включая богатое витаминами питание) для дальнейшей адаптации (Perlman, 1996). К тому же *раннее корректирующее воздействие в первые месяцы жизни ребенк*а ведет к

увеличению в последующем показателей интеллектуальных тестов на 15—30% по сравнению с контрольной группой.

Хорошо образованные взрослые не только имеют более высокий уровень IQ, но и обнаруживают более развитые интеллектуальные и исполнительские навыки в пожилом возрасте. При этом сексуальная активность среди хорошо образованных женщин старшего возраста также более обычна (Palmore, 1981). Взрослые с высоким уровнем образования имеют более крепкое здоровье и живут дольше, чем менее образованные люди (Palmore, 1973), а также имеют более стабильные браки и чаще считают их счастливыми (Campbell, 1981). Интересно, что *образованные люди* и представители среднего класса удовлетворены, в целом, своей жизнью, более счастливы и демонстрируют значительно больший личностный рост (Harris, 1975).

Показатели обеспеченности отражают потенциальные экономические возможности, которые смягчают или усиливают различные формы стрессового воздействия. Поэтому *хорошо обеспеченные* люди отличаются в лучшую сторону *показателями здоровья и удовлетворенности жизнью*. Высокий уровень дохода связан также с возможностью хорошего ухода за детьми и с более комфортной жизнью на пенсии.

Опыт в выполнении сложной работы и набор освоенных жизненных ролей оказываются еще одним дифференцирующим параметром. Взрослые, отличающиеся по этим показателям, способны к развитию высших уровней Я, позволяющих интегрировать жизненные структуры. Сложность работы (Giel, 1982) обеспечивает развитие когнитивных навыков и, соответственно, интеллектуальное совершенствование и вырабатывает рефлексивность, как качество, ведущее к эмоциональному и личностному росту.

Отсутствие любой работы является одним из важнейших *источников жизненного стресса*. Не занятые работой мужчины отличаются проявлением большего количества нежелательных симптомов — тревожности, депрессии, беспокойства о своем здоровье, чем работающие (Liern & Rayman, 1982). Некоторые показатели здоровья оказываются довольно прочно связанными с уровнем статуса. Долгое время считалось, что высокий уровень кровяного давления у американских африканцев является генетически детерминированным. Однако недавние данные (Klag,1991) позволяют интерпретировать этот показатель как следствие хронического стресса, вызванного низкостатусной работой (или же ее отсутствием) и ограниченными возможностями в получении образования. Гипертония развивается в результате фрустрации, вызванной попытками достичь удовлетворения наиболее значимых жизненных целей, что не является доказательством ее генетической детерминированности.

Социоэкономический статус оказывается наиболее значимым предиктором *различий в здоровье для людей среднего возраста*. Хотя по

данным на момент обследования (James,1992), молодые люди кажутся схожими по показателям здоровья, в более зрелом возрасте частота хронических заболеваний связана с профессиональным и образовательным уровнем в молодые годы. В некоторых случаях весьма существенным оказывается также введение дополнительной, этнической переменной. Например, в США связь между здоровьем и уровнем СЭС наиболее значима в исследованной выборке для американских испанцев и африканцев.

Особенности СЭС изучались также в связи с частотой проявления определенных типов психических расстройств. Среди пациентов, относящихся к слоям общества с высоким СЭС, был выявлен высокий процент невротических расстройств, а пациенты с низким СЭС значительно чаще страдали от психопатических расстройств (Hollingshead & Redlich, 1958). На этих данных основана ***теория, условно названная "дрейф***". Человеку с психотическим расстройством, к какому бы классу он ни относился, труднее всего подобрать себе работу. Как следствие этого, его способность в достижении удовлетворительного статусного уровня резко ухудшается, что и заставляет его «дрейфовать» ко все более худшим условиям существования.

Интерпретация параметров качества жизни довольно сложна. Например, степень удовлетворенности *хорошо образованного работника* связана с тем, что он *видит в своей работе не только источник повышения своего дохода, но и возможность приложения способностей*. В то же время для *плохо образованного ценность работы определяется* в первую очередь *возможностью заработка*.

Стремление к достижениям в контексте социальной стратификации. Экономические ресурсы скрывают в себе важный источник роста социоэкономического статуса для молодежи. Подростки из семей с высоким социоэкономическим положением с большей вероятностью продолжают и завершают образование после окончания школы и проявляют стремление к достижению высокого уровня личных и социальных успехов (Gustafson & Magnusson, 1991). Родители, принадлежащие к среднему классу и более высоким социальным слоям общества, поощряют своих детей к проявлению высокой мотивации достижения, прогнозируя больший успех в карьере и предоставляя им экономические ресурсы, часто недоступные для малообеспеченных детей (Achenbach, 1982).

У.Бронфербреннер получил данные о том, что низкостатусные матери чаще, по сравнению со среднестатусными, наказывают за отсутствие нужного самоконтроля, больше полагаются на физические наказания, озабочены внешним видом детей и ожидают от них меньшей независимой активности (Bronferbrenner, 1958). Такая стратегия, детерминирующая соответствующий уровень достижений, характерна для обществ, где экономическое самообеспечение является первостепенной задачей. В таких обществах

послушание становится необходимым для выживания признаком. Легко проследить параллель между спецификой обществ, еще существующих в некоторых регионах Земли, и низкостатусными классами в большинстве наиболее развитых стран мира. Эти данные соответствуют гипотезе Р.Лэвайн (1974) о соответствии родительских целей в процессе воспитания ребенка определенным эволюционным стратегиям, соответствующим стадиям развития общества.

Стремление к достижениям связано как с самооценкой, так и со структурой наиболее устойчивых мотивов индивида. Необходимо учитывать и влияние такой важной средовой детерминанты, *как ожидания со стороны окружающих*. Воздействие этого фактора, обнаруживающего себя уже в формировании поведения школьников, опосредовано уровнем СЭС. Учителя по-разному строят свои взаимоотношения с детьми, от которых они ожидают большего или меньшего успеха в обучении (Brophy & Good, 1970). После опроса учителей, проранжировавших обучающихся у них первоклассников по уровню достижений, психологи отобрали для наблюдения две группы ребят, образовывающих верхнюю и нижнюю части шкалы достижений. Типы взаимодействия "учитель—ученик" выделялись на основе таких показателей, как частота поднятия руки во время урока, определение правильности ответа, похвала или критика. Учеников, поведение которых соответствовало высоким ожиданиям, учителя чаще хвалили за правильный ответ, реже критиковали за неправильный, гораздо чаще сопровождали неправильные ответы комментариями, давая ученику второй шанс, — другими словами, строили свое взаимодействие на основе обратной связи после каждого ответа. Такой тип взаимодействия формировал стремление к более высоким достижениям в будущем у "соответствующих-высоким-ожиданиям", подчеркивая несущественность тех же качеств у "несоответствующих". (Либин)

7.3. Сиблинговая позиция и её роль в детерминации индивидуальных различий

Ещё в самых первых работах, появившихся в психологии индивидуальных различий, было показано, что интеллект ребенка связан со структурой семьи.

Впервые на это обратил внимание *Гальтон*, проанализировав в своей книге «Люди английской науки: их природа и воспитание» особенности семей членов Британского Королевского общества. *Многие из выдающихся ученых оказались старшими детьми в семье*, на основании чего Гальтон сделал вывод о более высоком развитии способностей у тех. кто появляется в семье первым.

Спустя почти сто лет, эту работу стали активно вспоминать при обсуждении современных данных. Оказалось, что *уровень интеллекта имеет тенденцию снижаться по мере увеличения порядкового номера детей*, а

распределение детей по интеллекту имеет экспоненциальную форму: самый высокий интеллект имеет первый (или, по некоторым данным, второй) ребенок, у тех, кто появляется за ним, интеллект последовательно снижается, а начиная с восьмого ребенка - немного повышается.

На основании этих данных был высказан ***ряд предположений***.

Первое из них касалось ***связи интеллекта и количества детей***. Если у каждого последующего ребенка интеллект ниже, чем у предыдущего, то в больших семьях средний интеллект должен оказаться ниже, чем в семьях с одним-двумя детьми. Это предположение проверялось в десятках в десятках исследований и, как правило, подтверждалось, хотя корреляции между интеллектом и количеством детей в семье обычно не превышают - 0,30. Доказательным для этой закономерности является сопоставление в разных странах некоторых особенностей вербального интеллекта детей и уровня рождаемости. Чем выше индекс рождаемости, тем ниже оказываются вербальные характеристики ребенка.

Второе предположение касалось ***причин***, по которым может происходить ***снижение интеллекта детей при увеличении порядкового номера их рождения***. Американский исследователь ***Р.Зайонц*** попытался найти причины этого явления в ***снижении среднего интеллектуально/ возраста семьи***, которое происходит с появлением каждого следующего ребенка.

Интеллектуальный возраст (не путать с интеллектом!) представляет собой некоторую ***гипотетическую переменную, которая обеспечивает возможности развития детей в семье*** - возможности обучения, получения информации и т.д. *Если интеллектуальный возраст каждого из родителей равен 100 баллам, то средний интеллектуальный возраст семьи при появлении первого ребенка будет равен: (100+100+0)/3=66.6. Если второй ребенок появляется, когда первый ребенок достиг половины своего умственного возраста, то средний интеллектуальный возраст семьи будет равен (100+100+50+0)/4=62,5.* ***Снижение среднего интеллектуального возраста и обеспечивает снижение в уровне развития д***етей.

Модель Зайонца хорошо описывает данные, полученные в исследованиях многодетных семей, однако, ее следствия не всегда подтверждаются экспериментально.

Если такая модель формирования интеллекта в многодетных семьях верна, ***должны подтверждаться и предположения***, сформулированные на ее основе. **Во-первы**х, *дети, имеющие обоих родителей, должны иметь более высокий интеллект*, чем дети, которых воспитывает только мать или только отец. **Во-вторых**, *дети, в чьих семьях есть другие взрослые (т.е. в которых под одной крышей с детьми живут, например, бабушки и дедушки), должны иметь более высокий интеллект*. **В-третьих**, *у детей из многодетных семей*

интеллект должен быть тем выше, чем больше возрастные интервалы между детьми.

Экспериментальные подтверждения получены только для третьего предположения: действительно, ***увеличение интервала между рождениями, как правило, уменьшает различия в интеллекте у детей с разным порядковым номером рождения***. Присутствие других взрослых не влияет на уровень интеллекта детей. А отсутствие одного из родителей оказывает влияние на интеллект, но лишь постольку, поскольку оно приводит к снижению экономического положения семьи. При проверке этого предположения в группах, уравненных по экономическим параметрам, отсутствие отца не сказывалось на интеллектуальном уровне детей, и, таким образом, становится очевидным, что социально-экономическое положение семьи опосредует связи интеллекта - связи интеллекта с особенностями структуры семьи.

Уровень социально-экономического положения семьи неоднократно привлекался для объяснения более низкого интеллекта детей в многодетных семьях и снижения интеллекта детей с увеличением порядкового номера их рождения.

Если сравнить рождаемость по странам, то окажется, что чем ниже уровень социально-экономического развития страны, тем выше рождаемость. Проявляется эта закономерность и при сравнении малодетных и многодетных семей в одной стране. Семьи с более низким социально-экономическим статусом, имеют, в среднем, больше детей. Вместе с тем, при проведении исследований на выборках, уравненных по социально-экономическим параметрам, тенденция к снижению интеллекта с увеличением количества детей в семье остается. Объясняется это тем, ***что малодетные и многодетные семьи различаются по стилям родительско-детских отношений, по установкам на воспитание детей, по вниманию, которое родители уделяют детям. Именно эти различия и оказывают влияние на интеллект детей***.

Что касается ***порядкового номера рождения, то его отношения с социально-экономическими параметрами оказываются весьма своеобразными***. В семьях с высокими социально-экономическими параметрами интеллект первых трех детей имеет тенденцию к увеличению. Снижение интеллекта наблюдается только, начиная с четвертого ребенка. В семьях с низким социально-экономическим статусом интеллект каждого последующего ребенка оказывается, в среднем, ниже, чем предыдущего (Гавриш и др., 1992).

Таким образом, социально-экономический уровень семьи оказывает влияние на интеллект детей, но им не исчерпываются все причины снижения интеллекта, обнаруживаемые по мере увеличения количества детей в семье, и он явно не является основным параметром, обусловливающим связь интеллекта

детей с порядковым номером их рождения, хотя и вносит в эту связь определенную специфику. (Егорова, с. 166-169)

Тема 8. Факторный анализ личности

8.1. Черты как психологическая категория. Понятие личностной черты

При создании образовательной программы, при оказании помощи в выборе профессии или при оценке квалификации для определения возможности работы на определенном месте очень важно знать сильные и слабые стороны индивида, его **особые черты** и склонности. (Анастази)

Профессор Гарвардского университета Джером Каган (1986) выявил, что некоторые новорожденные обладают тенденцией, которую можно назвать уязвимостью или "робостью", проявляющейся при встрече с незнакомыми предметами, людьми или ситуациями. Эта тенденция сохраняется в поведении субъекта и впоследствии. Во время своего первого школьного дня "уязвимые", стоя в стороне, сосредоточенно наблюдают за играми своих более раскрепощенных сверстников. *Эти психологические особенности постепенно трансформируются в **устойчивую черту** у взрослых людей*, которые зачастую остаются застенчивыми на протяжении всей своей жизни (Zimbardo, 1990).

Различные личностные теории оперируют разными конструктами, имеющими неодинаковый уровень, как теоретических обобщений, так и степени абстракции. Но наиболее распространенным является понятие черты, описываемой, как правило, каким-либо существительным или прилагательным, а также рассматриваемой в качестве предиктора поведения личности.

Черты могут выделяться во всех сферах индивидуальности - в личности, характере, интеллекте, но мы сосредоточимся на изучении черт личности.

Понятие ***личностной черты***, впервые предложенное **Г.Оллпортом**, было достаточно всеобъемлющим:

"Генерализованная и сфокусированная нейропсихическая система (характерная для индивидуума), обладающая способностью воспроизводить функциональный эквивалент, релевантный множеству стимулов, а также инициировать и регулировать устойчивые (эквивалентные) формы адаптивного и экспрессивного поведения" (Allport, 1937). (Либин)

Г.Оллпорт *выделил восемь характеристик черт личности*:

1. Черта личности - это не только номинальное, но и реальное обозначение. То есть они действительно существуют в людях, а не являются результатом теоретических выкладок.

2. Черта личности является более обобщенным качеством, чем привычка. Привычки, объединяясь, сливаются в черты.

3. Черта личности является движущим элементом поведения. То есть черты склоняют человека создавать или искать ситуации, в которых они могут проявиться.

4. Существование черт можно установить эмпирически. И, хотя они не поддаются непосредственному наблюдению, психологические методы позволяют их обнаружить.

5. Черта личности лишь относительно независима от остальных черт. Перекрываясь, они проявляются в еще более обобщенных характеристиках поведения.

6. Черта личности не является синонимом моральной или социальной оценки. И отрицательный полюс выраженности черты - это не всегда «плохо», а положительный - не всегда «хорошо».

7. Черту можно рассматривать либо в контексте личности, у которой она обнаружена, либо по ее распространенности в обществе.

8. Несогласованность некоторых поступков с чертой не является доказательством ее отсутствия у человека. (Нартова-Бочавер)

В современных теориях (Phares & Chaplin 1997) выделяется несколько **базовых признаков черты** как психологического конструкта:

* черта не есть состояние и поэтому обозначает некую общую тенденцию поведения и ожиданий (McAdams, 1995). "Я впечатлительный" означает устойчивую характеристику, тогда как "меня впечатляют твои успехи" описывает лишь временное состояние эмоционального реагирования;

* черта является количественным измерением, позволяющим сравнивать степень выраженности конкретной характеристики у разных людей;

* черта может иметь иерархическую организацию, то есть более широкая черта включает в себя несколько специфических черт. Дескриптивные системы, базирующиеся на анализе черт, позволяют описывать личность через множество уровней;

* черта как конструкт создает основу для общего языка не только между различными формальными теориями личности, но между формальными теориями и неформальными описаниями человеческой личности в повседневной жизни.

Устойчивость многих личностных черт во времени подтверждена экспериментально. Различия между детьми в агрессивности, доминировании, зависимости, социабельности и застенчивости сохраняются на протяжении всего периода, начиная со среднего и позднего детства через подростковые годы вплоть до взрослости (Huesman, 1984). Клинические наблюдения показывают, что детям, имеющим в возрасте десяти лет поведенческие проблемы, довольно сложно избавиться от них во взрослой жизни (Patterson, 1982).

Психологическая черта кроме описательного аспекта поведения включает в себя и каузальный. Поэтому теории черт ставят своей целью анализ индивидуальной психодинамики с точки зрения поиска причинных механизмов:

Эти два аспекта, дескриптивный и каузальный, присутствуют во всех наиболее развитых концепциях личностных черт. (Либин)

8.2. Способы выделения черт в психологии: концептуализация, психосемантический, факторный анализ

Первый способ - *это концептуализация,* т.е. поиск черт, отвечающих теоретическим представлениям. В течение долгого времени именно этот способ был основным и применялся в работах Ф.Гальтона, А.Ф.Лазурского.

Изучая какое-то сложное психологическое явление, исследователь всегда имеет представление (либо сформулированное им для самого себя и для других, либо имплицитное (подразумеваемый), не имеющее четких формулировок) о том, какова структура этого явления, на какие элементы его можно подразделить. При этом он может исходить из своих теоретических представлений об этом явлении, из собственного опыта его изучения и из опыта предшественников.

Например, выделение Френсисом Гальтоном скоростных характеристик в простых сенсомоторных заданиях для того, чтобы изучить интеллектуальную деятельность, было отражением его представлений о том, что уровень умственного развития определяется эффективностью получения и обработки сенсорной информации.

Таким образом, концептуализация - это некоторые теоретические представления, на основании которых вырабатываются критерии выделения свойств. Все свойства, соответствующие этим критериям, считаются значимыми для формирования индивидуальных различий и для конечной задачи исследования - создания классификации.

Способ концептуализации лежал и в основе создания интеллектуальных тестов. Так, для отбора детей в специальные школы (Франция, конец 19 века) необходимо было использовать какую-то методику, позволяющую оценить, какие дети нуждаются в специальном обучении. Для разработки этой методики - интеллектуального теста - была создана комиссия, в которую вошел Альфред Бине.

Бине исходил из двух предположений. Во-первых, он считал, что интеллект проявляется в решении различных задач и проблемных ситуаций (а не в сенсомоторных заданиях, как предполагал Гальтон). Во-вторых, гипотеза Бине состояла в том, что дети, отстающие в умственном развитии, будут выполнять тестовые задания так, как, в среднем, дети более младшего возраста, а дети с опережающим развитием - как, в среднем, дети более старшего возраста. На основании этих предположений был создан тест, в состав которого вошли задания, требующие умения разрешать проблемную ситуацию, а результаты тестирования ребенка выражались в соответствии или несоответствии умственного возраста хронологическому.

Таким образом, на основе сугубо теоретических предположений и последующей экспериментальной проверки были выделены характеристики (черты) умственного развития (понимание различных слов, общая осведомленность, умение считать, понимание пространственных соотношений, разные стороны памяти и т.д.) и разработан способ их объединения в единый показатель (умственный возраст).

В современных исследованиях концептуализация используется только как первый этап выделения черт. (Егорова, с. 60-64)

Второй способ выделения черт *построен на семантическом сходстве психологических качеств*.

Толчком к изучению семантического сходства между чертами послужило исследование синестезий - сцепленности (ассоциаций) ощущений разных сенсорных модальностей.

Ассоциации, возникающие между разнородными явлениями, вполне могут быть той причиной, которая привела к появлению метафорических выражений. Так, про надежду говорят, что она „светлая", а про тоску - „черная"; душа „воспаряет" и „уходит в пятки", хорошее настроение называют „приподнятым", а неважное - „пониженным".

Представления о близости в языке значений, казалось бы, совершенно разных понятий было распространено и на психологические черты. Разработан целый арсенал процедур, позволяющих оценить семантическую близость между разными чертами и сочетающих в себе метод ассоциаций и метод шкалирования - семантический дифференциал, созданный Осгудом (Snyder J.G.,Osgood C.E., 1969), тест личностных конструктов Келли (Kelly G.A., 1963) и многие другие методы, получившие название психосемантических. Все они представляют собой многоступенчатые процедуры, начинающиеся с составления словарей (тезауросов) и заканчивающиеся сложной математической обработкой.

Чтобы понять, как выясняется семантическое сходство между чертами, рассмотрим наиболее простую процедуру оценки.

Испытуемых просят ответить на вопросы о взаимосвязи между различными чертами. Например, их спрашивают: „Если человек добрый, какими еще свойствами он, скорей всего, обладает?" - и предлагается список свойств, вероятность сочетания которых с добротой испытуемый должен оценить (веселый, умный, покладистый, зависимый и т.д.). Такой способ позволяет выделить сцепленные пары психологических черт, а также найти психологические черты, сцепленные с наибольшим числом других черт, и являющиеся, таким образом, наиболее существенными психологическими образованиями: достаточно оценить одну такую черту для того, чтобы получить представление о целой группе черт.

Способ выделения психологических черт на основании семантического сходства играет важную роль в выделении психологических черт. Вместе с тем, такой способ имеет ***существенный недостаток***. Дело в том, что семантическое сходство не всегда оказывается синонимичным психологическому. Представление о том, как должно быть, не всегда соответствует тому, что бывает на самом деле. Например, такие психологические особенности, как тревожность, депрессивность и подверженность чувству вины оказываются связанными в реальном поведении, а при исследовании их семантического сходства - не обнаруживают близости. Наоборот, прилагательные „веселый" и „счастливый" оказываются близкими в семантическом пространстве, но отнюдь не всегда совпадают в реальном поведении. (Егорова, с. 64-66)

Т*ретий способ - это факторный анализ*, который служит в основном для выявления тех характеристик или черт, которые не поддаются

непосредственному наблюдению, однако могут влиять на целый «куст» свойств. (Нартова-Бочавер)

Основной целью факторного анализа является упрощение описания данных путем сокращения числа необходимых переменных, или величин.

На основе корреляций между чертами можно сформировать группы черт, имеющих между собой что-то общее. Это общая латентная переменная и является фактором. Факторный анализ помогает выделить то, что является общим для разных черт.

Предположим, мы провели по двадцать тестов на каждом из 100 человек. Результат каждого индивида будет описываться двадцатью величинами, сообразно результатам по каждому из двадцати тестов. Если путем факторного анализа мы обнаружим, что пяти факторов достаточно для столь же полного описания индивида, которое мы получали при помощи двадцати тестов, то мы сможем сократить количество переменных до пяти. После этого возможно будет создать тесты для проведения этих измерений. В результате число необходимых результатов, требуемых для такого же полного отражения поведения индивида, как это делалось при помощи изначальной серии тестов, будет сокращено с двадцати до пяти. (Анастази)

Факторы могут иметь несколько уровней, и чем выше уровень фактора, тем больше психологических качеств он будет определять. В этом смысле черты не обязательно характеризуют личностные особенности, они могут также описывать и интеллект (например, **Р.Кеттелл и Г.Айзенк**, прибегавшие к факторному анализу, внесли большой вклад и в психологию личности, и в изучение интеллектуальных способностей человека). Первые исследования с помощью факторного анализа были направлены на изучение структуры интеллекта через определение его факторов.

Факторный подход изучает ту реальность, которая обозначалась Г.Оллпортом как «общие черты», и устанавливает промежуточный - между номинативным и идеографическим - масштаб рассмотрения человеческой индивидуальности. (Нартова-Бочавер)

8.3. Факторная модель структуры личности Дж. Гилфорда и В. Циммермана

В отличие от Г.Оллпорта, который ставил акцент на изучении уникальных, идеографических аспектов личности, дифференциально-ориентированные психологи используют мультивариатийный статистический анализ для определения важнейших факторов, образующих личность. (Либин)

Одним из первых к корреляционно-факторным исследованиям обратился **Дж.Гилфорд**, выделивший с В.Циммерманом следующие **13 факторов структуры личности**:

1. общая активность (энергичность, быстрота действий, любовь к действию),

2. доминирование (инициативностть, отстаивание своих прав, стремление к лидерству),

3. мужественность (профессиональные и внепрофессиональные мужские интересы, бесстрашие, недостаток со страдательности, невысокая эмоциональность),

4. самоуверенность (компетентность, ощущение признания со стороны других, уравновешенность),

5. спокойствие (хладнокровие и расслабленность, малые утомляемость и раздражительность, высокая концентрация на текущей деятельности),

6. общительность (социальная активность, социальная стабильность, интерес к лидерству),

7. рефлексивность (мечтательность, любопытство, созерцательность),

8. депрессия (эмоциональная и физическая подавленность, тревога, беспокойство),

9. эмоциональность (легкость возникновения и сохранения эмоций, поверхностность переживаний, фантазирование),

10. самоограничение (сдержанность, самоконтроль, серьезность),

11. объективность (реалистичность, трезвость оценок),

12. уступчивость (легкость в изменении позиции, дружелюбие и податливость),

13. сотрудничество (терпимость к замечаниям, отсутствие эгоизма, доверчивость). (Нартова-Бочавер)

8.4. Теория черт личности Г. Айзенка

Экстраверсия-интроверсия, в контексте теории Айзенка, включают преимущественно коммуникативную составляющую этого понятия, означая либо влечение к людям и способность легко вступать с ними в контакт, либо затруднения в общении.

Айзенк выделил сначала два основных фактора личности: E (экстраверсию - интроверсию) и N (нейротизм - эмоциональную стабильность), которые являются независимыми друг от друга, а сочетаясь, приводят к образованию четырех типов личности. В дальнейшем Г.Айзенк добавил к уже выделенным *еще один фактор P (психотизм - сила Суперэго)*. При этом он предполагал очень широкую вариативность проявлений личности внутри каждого из факторов (собственно, поэтому он и говорил о типах, а свои базовые измерения называл биологическими диспозициями личности). Так, например, фактор «психотизм» в качестве своих составляющих (компонентов второго уровня) имеет агрессивность, эмоциональную холодность, эгоцентризм, импульсивность, а в качестве компонентов третьего уровня - асоциальность, неэмпатийность, креативность, «безумие». Базовый фактор, доминирующий у каждого человека, и определяет его типологические особенности.

Поскольку достоверность существования этих трех факторов устойчиво подтверждалась многочисленными исследованиями в разных странах, Айзенк пытался определить их нейрофизиологические основы. Так, E тесно связан с уровнем корковой активации. Интроверты, будучи высоко возбудимыми,

избегают сильной стимуляции, а экстраверты, напротив, стремятся к ситуациям, способным дополнительную стимуляцию породить. Различия по фактору N отражают силу реакции автономной нервной системы на стимулы. Особенно весом вклад лимбической системы, определяющей мотивацию и выражение эмоций. Что же касается фактора P, то Айзенк выдвинул гипотезу о его связи с системой, продуцирующей андрогены.

Для диагностики структуры личности по Айзенку существует стандартизованный опросник, использование которого в близнецовых исследованиях свидетельствует о высоком вкладе генотипических факторов в изменчивость экстраверсии – интроверсии; генетическая обусловленность нейротизма кажется пока проблематичной, а влияние внутрипарных отношений на все личностные проявления исключительно велико.

Четыре типа сочетания экстраверсии и невротизма по Айзенку

	стабильный	***невротичный***
интроверт	*спокойный, уравновешенный, надежный, контролируемый, миролюбивый, внимательный, заботливый, пассивный*	*легко поддающийся переменам настроения, тревожный, ригидный, рассудительный, пессимистичный, замкнутый, необщительный, тихий*
экстроверт	*лидер, беззаботный, покладистый, веселый, отзывчивый, разговорчивый, дружелюбный, общительный*	*ранимый, беспокойный, агрессивный, возбудимый, непостоянный, импульсивный, оптимистичный, активный*

(Нартова-Бочавер)

8.5. Теория черт личности Р. Кеттелла

Иной подход использовал при описании личности Р.Б.Кеттелл, который полагал, что *среди черт личности можно выделить поверхностные (вторичные) и порождающие (первичные, исходные), которые, в свою очередь, могут подразделяться на конституциональные, обусловленные генетически, и развивающиеся под влиянием опыта и обучения, т.е., иначе говоря, на темпераментальные и характерологические*.

Система порождающих (исходных) черт личности, согласно Кеттеллу, неоднородна, и *включает*:

- *темпераментальные* (конституциональные порождающие) *черты*, определяющие стиль индивидуального реагирования, такие, как эмоциональную реактивность, скорость и энергию реакций личности на стимулы среды;

- *черты-способности*, определяющие эффективность реагирования;

- *динамические черты*, относящиеся к движущим силам реакций и образующие два класса признаков - эрги, врожденные черты, мотивирующие поведение человека (направленность на борьбу и соперничество, стадное чувство, автономия), и сентименты, формирующиеся под влиянием социокультурных норм и включающие также проявления интересов, аттитюды.

Для описания личности взрослого человека Р.Кеттелл считал достаточным 19 выделенных им факторов, а для описания ребенка - всего 12, причем они частично не совпадают.

Все факторы имеют положительный и отрицательный полюс, однако это не означает предпочтительности значений: в психологическом плане они равноценны, а положительными или отрицательными могут становиться лишь в контексте определенной ситуации. Факторы, обнаруженные только на детской выборке, выделены жирным шрифтом.

Черты, выделенные Р.Б.Кеттеллом

A+ *Аффектотимия (циклотимия)* *Сердечность, доброта* *Легкость общения, гибкость, приспособленность, добросердечность открытость, доверчивость, беспечность, общительность*	*A-* *Сизотимия* *Обособленность, отчужденность* *Конфликтность, ригидность, холодность, скрытность, неразговорчивость, сдержанность, подозрительность, осторожность, отгороженность, эгоистичность*
B+ *Высокий интеллект* *Умный* *Высокие умственные способности, быстрая сообразительность, понимание абстракций, широкие интеллектуальные интересы, упорство, настойчивость, образованность*	*B-* *Низкий интеллект* *Глупый* *Низкие умственные способности, сообразительность медленная, непонимание абстракций, отсутствие интеллектуальных интересов и упорства, необразованность*
C+ *Сила «Я»* *Эмоциональная устойчивость* *Свобода от невротических симптомов, отсутствие заботы о здоровье, постоянство интересов, спокойствие, реалистичность в отношении к жизни, настойчивость, упорство, умение держать себя в руках, безмятежность*	*C-* *Слабость «Я»* *Эмоциональная неустойчивость* *Много невротических симптомов, беспокойство о состоянии собственного здоровья, переменчивость в интересах, уклонение от ответственности, неспособность довести дело до конца, невыдержанность, тревожность*
D+ *Возбудимость* *Беспокойство* *Нетерпеливость, демонстративность, активность, ревнивость, высокое самомнение, непостоянство, бесцеремонность*	***D-*** *Флегматичность* *Уравновешенность* *Спокойствие, удовлетворенность, флегматичность, неревнивость, самокритичность, постоянство, тактичность*
E+	*E-*

Доминантность *Настойчивость, напористость* *Независимость, самоуверенность, хвастливость, экстрапунитивность, грубость, бесцеремонность, смелость, конфликтность, своенравие*	*Конформность* *Покорность, зависимость* *Подчинение, неуверенность в себе, скромность, интрапунитивность или импунитивность, тактичность, робость, осторожность, доброжелательность, послушание*
F+ *Surgency* *Беспечность* *Жизнерадостность, общительность, энергичность, разговорчивость, спокойствие, живость, проворство, доверчивость, гибкость*	*F-* *Desurgency* *Озабоченность* *Печаль, избегание общества, апатия, молчаливость, беспокойство, медлительность, осторожность, подозрительность, ригидность*
G+ *Сила «Сверх-Я»* *Высокая совестливость* *Стойкость, упорство, обязательность, дисциплинированность, собранность, высокоморальность, ответственность, внимательность к людям, требовательность к порядку*	*G-* *Слабость «Сверх-Я»* *Недобросовестность* *Непостоянство, переменчивость, легкомыслие, потворствование своим желаниям, небрежность, аморальность, безответственность, небрежность в обыденной жизни, расхлябанность*
H+ *Parmia* *Смелость* *Общительность, оживление в присутствии лиц противоположного пола, отзывчивость, эмоциональность и артистизм, дружелюбие, импульсивность, беззаботность, любовь к публичности*	*H-* *Threctia* *Робость* *Застенчивость, смущение в присутствии лиц противоположного пола, сдержанность, ограниченность интересов, враждебность, осторожность, страх перед жизнью*
I+ *Premsia* *Мягкосердечность, нежность* *Нетерпеливость, требовательность, зависимость, сентиментальность, эмоциональность, чувствительность, склонность к фантазированию, интуиция, мягкость к себе и окружающим, ипохондрия, беспокойство о здоровье*	*I-* *Harriet* *Суровость, жесткость* *Эмоциональная зрелость, независимость, реалистичность, рациональность, подчиненность чувству рассудка, практичность, присутствие логики, цинизм, отсутствие беспокойства по поводу здоровья*
J+ *Coasthenia*	***J-*** *Zeppia*

Осторожный индивидуализм *Склонность действовать индивидуально, замкнутость, препятствование общим интересам, усталость, холодное отношение к общегрупповым нормам*	*Интерес к участию в общих делах* *Склонность к совместным действиям, любовь к вниманию, подчиненность личных интересов групповым, сила, энергичность, способность принимать общегрупповые нормы*
К+ *Comention* *Культурная зависимость* *Тактичность, культурная зрелость, ответственность, способность подчиняться, осознание точки зрения взрослых*	***К-*** *Abolition* *Неприятие культуры* *Бестактность, культурная незрелость, безответственность, самоутверждение, непонимание социальных сложностей*
L+ *Protension* *Подозрительность* *Недоверчивость, ревнивость, завистливость, фиксированность на неудачах, раздражительность, тирания, склонность к соперничеству, высокомерие и повышенная самооценка*	*L-* *Alaxia* *Доверчивость* *Чрезмерная доверчивость, неревнивость, бескорыстие, легкая отвлекаемость от трудностей, покладистость, терпимость, прощение, понимание, уступчивость, чувство собственной незначительности*
M+ *Autia* *Мечтательность* *Поглощенность собственными идеями, интерес к абстрактным проблемам, фантазирование, непрактичность, неуравновешенность, восторженность*	*M-* *Praxernia* *Практичность* *Склонность к решению практических вопросов, устройство личных дел, избегание всего необычного, руководство объективной реальностью, надежность в практических вопросах, спокойствие, твердость*
N+ *Shrewdness* *Проницательность* *Изысканность, умение себя вести, точность ума, эмоциональная сдержанность, искусственность, наигранность в поведении, эстетическая изощренность, проницательность по отношению к окружающим, честолюбие, осторожность (полюс Маккиавелли)*	*N-* *Natural forthrighness* *Наивность* *Прямота, бестактность, неконкретность ума, эмоциональная недисциплинированность, естественность, непосредственность, простота вкусов, неопытность в анализе мотивировок, удовлетворенность достигнутым, непочтительность в*

	обращении с людьми (полюс Руссо)
O+ *Гипотимия* *Склонность к чувству вины* *Печаль, грусть, беспокойство, озабоченность, ранимость, впечатлительность, обязательность, чувствительность к замечаниям и порицаниям, боязливость, погруженность в мрачные раздумья, усталость, ипохондричность, напряженность*	*O-* *Гипертимия* *Самоуверенность* *Веселье, жизнерадостность, спокойствие, самонадеянность, безмятежность, нечувствительность к замечаниям и упрекам, бесстрашие, беззаботность, энергичность, активность, расслабленность*
Q1+ *Радикализм* *Гибкость*	*Q1-* *Консерватизм* *Ригидность*
Q2+ *Самодостаточность* *Самостоятельность*	*Q2-* *Социабельность* *Зависимость от группы*
Q3+ *Контроль желаний* *Высокий самоконтроль поведения*	*Q3-* *Импульсивность* *Низкий самоконтроль поведения*
Q4+ *Фрустрированность* *Напряженность*	*Q4-* *Нефрустрированность* *Расслабленность*

Помимо приведенных в многоуровневой структуре личности *существуют также 4 фактора второго порядка (экстраверсия - интроверсия, тревожность - приспособленность, cortertia - pathemia (живость коры головного мозга), независимость - покорность)*, которые получены в результате факторного анализа данных первичных факторов и вычисляются арифметически, *и 5 факторов третьего порядка*, которые изучаются в основном в научных исследованиях (сила нервной системы по возбуждению, самокритичность, уровень ответственности, забота о самом себе, степень социальной адаптации). (Нартова-Бочавер)

8.6. Модель Большой Пятерки

Столь существенная разница в определении базовых измерений личности — от трех в концепции Айзенка до шестнадцати в концепции Кэттела — объясняется отсутствием консенсуса между психологами относительно общепринятой дескриптивной модели личности.

Еще одна важная попытка в этом направлении, предпринятая в последние десятилетия, связана с разработкой теоретической и экспериментальной базы для подтверждения универсальности *пяти связанных между собой измерений*

личности, получивших название **Большой Пятерки** (Big—Five-Model). (Либин)

Большая Пятерка: лексическая модель

Первоначально в список английских слов, так или иначе описывающих личность, вошло 18000 пунктов (Allport & Odbert, 1936). Наиболее удачно идею имплицитного присутствия в языке психологических описаний личности сформулировал Р.Кеттелл: "Все аспекты человеческой личности, которые имеют значение и вызывают интерес или же являются полезными, уже получили запись в субстанции языка" (Cattell, 1943).

Некоторые исследователи склонны обозначать явление, о котором пишет Кеттелл, термином "языковая личность". Следующим этапом в анализе "языковой личности" стало выделение из первоначального списка наиболее общеупотребительных слов, составленного Оллпортом и Одбергом, 2800 (двух тысяч восьмиста) прилагательных, характеризующих личностные черты (Norman, I967). Дальнейшая работа над структурированием описаний с применением современных методов факторного анализа привела Льюиса Голдберга к выделению пяти измерений, базирующихся на лексической гипотезе (Goldbergs 1996). В соответствии с основной идеей лексической гипотезы, наиболее важные индивидуальные различия во взаимодействии между людьми кодируются в виде отдельных терминов в некоторых или даже во всех языках мира.

Еще в 1938 году Л.Тёрстоун, используя факторный анализ для структурирования описаний, с помощью которых человек характеризует себя и других, после обработки 1300 оценок шестидесяти важнейших личностных черт выделил пять независимых факторов. Р.Кэттелл, используя лексический подход, обнаружил двенадцать факторов, из которых только пять характеризуются стабильной воспроизводимостью.

Приведем краткие характеристики этих наиболее исследуемых на сегодняшний день пяти факторов (по Goldberg, 1993):

I. *Экстраверсия или Вовлеченность*: общительность, напористость, высокая активность или спокойствие, пассивность и сдержанность;

II. *Доброжелательность или Приятность*: доброта, доверчивость и теплота или враждебность, эгоизм и недоверчивость;

III. *Добросовестность или Надежность*: организованность, основательность и надежность или беззаботность, небрежность, ненадежность;

IV. *Эмоциональная стабильность или Нейротицизм*: расслабленность, уравновешенность, устойчивость или нервозность, удрученность, раздражительность;

V. *Культурность, интеллектуальность или Открытость к опыту*: вдохновленность, любознательность, креативность или узость интересов, заурядность, ограниченность. (Либин)

Тема 9. Типологический подход в изучении личности

9.1. Понятие личностного типа. Классификация как научный метод

В дифференциальной психологии важно различать между собой понятия ***черты и типа***. Разделяющая ***их граница*** базируется на отличии ***димензиональных (континуальных) и дискретных переменных.*** Под типологией часто подразумевают набор дискретных категорий, позволяющих проводить разделение людей на группы. Определяя это различие, Г.Оллпорт (1937) отмечал, что можно сказать о себе: "Я имею черту", но нельзя сказать: "Я имею тип", говорят: «Я принадлежу к типу".

Изучение типов связано, в первую очередь, с задачей прогностичности поведения людей в различных ситуациях: в межличностных отношениях, в трудовой деятельности, при воспитании и обучении.

Отнесение человека к типу, с одной стороны, помогает лучше понять его особенности. Но, с другой стороны, такое "приклеивание ярлыков" может стереотипизировать, сужать представления о возможном поведенческом репертуаре, что неизбежно снижает уровень понимания индивидуальных особенностей субъекта.

Наиболее тесно связан с разработкой типологической тематики *номотетический подход в психологии*, задача которого состоит в выявлении универсальных черт и паттернов, присущих всем людям. Этот подход неизбежно должен добавляться *идеографическим* аспектом изучения индивидуальности, акцентирующим внимание на анализе внутренней структуры субъекта с целью подчеркнуть неповторимость и уникальность ее организации. (Либин)

В рамках дифференциальной психологии психологический *смысл выделяемого типа (класса) состоит в том, что, если в некоторой группе людей устойчиво наблюдается сочетание каких-либо признаков, это сочетание рассматривают как «типичное» для группы, как симптомокомплекс, и каждого человека, у которого он отмечается, начинают относить к этой группе*. В качестве характеристики человека при этом выступает название соответствующего типа (например, «истероид»), а содержание раскрывается описанием типичного, усредненного представителя. (Нартова-Бочавер)

Типологический подход предполагает понимание личности как целостного образования, не сводимого к комбинации отдельных черт. То есть обобщение осуществляется на основе группировки испытуемых.

Типологии - это экономичный способ познания, дающий быстрый и выразительный результат, однако слабым местом типологии является пренебрежение к особенному, индивидуальному в каждом человеке: ведь все то, что не относится к симптомокомплексу, остается за рамками рассмотрения. Поэтому в человеке отмечается наиболее типичное, но, вполне возможно, не самое существенное.

Типологии могут быть эмпирическими и теоретическими. *Эмпирические* основывались на наблюдениях исследователей, обладающих тонкой практической интуицией, в силу чего они и выделяли сцепленные признаки, лежащие в основе каждого типа. Это могут быть как однородные, так и разнородные признаки - например, особенности строения тела, обмена веществ и темперамента. Статистической проверке, как правило, эмпирические типологии не подвергались.

Научные (теоретические) классификации *должны удовлетворять нескольким требованиям*.

Во-первых, ее классы должны исчерпывать все множество классифицируемых объектов. То есть, например, для классификации характеров человека признака «нервность» недостаточно: люди спокойные выпадут из рассмотрения, окажутся не принадлежащими ни к одному классу, поскольку понятие «нервность» может быть применено только к неспокойным, неуравновешенным людям.

Во-вторых, каждый объект должен попасть в один и только в один класс, иначе начнется путаница. Например, если мы хотим разделить всех людей на психически больных и здоровых, надо заранее договориться о том, куда отнести промежуточные типы (невротиков, людей в пограничном состоянии), иначе они могут попасть в оба класса.

В-третьих, каждое новое подразделение объектов в классификации должно производиться на основании одного признака. Например, если в геологии классифицируют минералы, то их сначала следует разделить по цвету и только потом - по твердости (или наоборот), но не по обоим этим признакам сразу. Это требование - не такое важное, как два первых, но его невыполнение тоже обычно приводит к путанице. (Нартова-Бочавер)

9.2. Типология личности К. –Г. Юнга

Наиболее известной эмпирической классификацией типов личности является систематика, предложенная **К.-Г. Юнгом**. ***Основу типологии*** составляет установка, принимающая ***одно из двух качеств***: ***экстраверсия*** *как обращенность к объектам окружающего или внутреннего мира* либо ***интроверсия*** *как рефлексия, препятствие контакту с объектами, сомнение и недоверие к объектам*.

Интроверты более обращены к своему субъективному состоянию, они судят о мире по своим впечатлениям и умозаключениям, задумчивы, сдержанны, склонны к самосозерцанию, обладают развитой психологической интуицией. Экстраверты, напротив, обращены вовне, ориентированы на объективность, наблюдательны, черпают жизненные силы в событиях вокруг и не всегда утруждают себя рефлексией.

Экстраверсия–интроверсия выражают отношение сознания к объектам, независимо от того, во внутреннем или внешнем окружающем человека мире

они находятся. ***Большинство людей являются экстравертами; большинство интровертов - мужчины.*** *Но это соотношение непостоянно, прослеживаются и возрастные закономерности. Согласно К.-Г.Юнгу, значительная часть людей для обогащения внутреннего мира нуждается в том, чтобы присваивать себе объекты, идентифицироваться с ними, поэтому первая половина жизни, как правило, проходит под знаком экстраверсии. После кризиса середины жизни человек больше обращается внутрь себя, переходя от жизни в мире предметов и явлений к жизни духовной, благо, что внутренний мир уже обогатился новым содержанием за время существования человека в экстравертированном состоянии. Впрочем, если до середины жизни человек был склонен к интроверсии, то во второй ее половине он имеет шанс стать большим экстравертом, приобрести уверенность во взаимодействии с объектами*. Юнг не связывал однозначно экстраверсию-интроверсию ни с действием опыта, ни с наследственностью, подчеркивая, что в разных социально-культурных слоях представители этих установок встречаются равновероятно, и в одной семье также могут расти как интроверт, так и экстраверт.

Позже понятие экстраверсии-интроверсии получило свое развитие в трудах **Дж.Гилфорда**, выделившего при помощи факторного анализа (см. следующую тему) *пять составляющих экстраверсии-интроверсии* (социальную интроверсию, мыслительную интроверсию, депрессию, склонность к перепадам настроения, беспечность), и **Г.Айзенка**, однако эти работы реализуют подход с позиции черт.

Экстраверсия-интроверсия как отношение к объектам - не единственные основания для выделения типов. В зависимости от того, каким способом формируется это отношение, можно говорить о следующих психологических типах. Вводя различение по типу функций, Юнг отмечал, что *если человек в своем опыте опирается на ощущения (его называют сензитивом)*, то он доверяет своим органам чувств, сообщающим ему, что нечто действительно существует. *Если у человека преобладает мышление (тогда его называют интеллектуалом*), то он стремится получить ответ на вопрос, что же такое есть данная реальность. *Люди третьего типа основывают свои жизненные решения на чувствах (их называют эмоционалами*), благодаря чему они в первую очередь определяют, нравится им данный объект или нет, а вопрос о том, что он представляет, остается для них второстепенным. И, наконец, *представители четвертого типа - интуитивисты* - способны строить свои заключения и принимать решения исходя не только из имеющейся информации, но и восполняя ее недостаток особым внутренним чувством, которое К.-Г.Юнг определял, как *способность видеть то, что происходит «за углом*».

«Чистых» типов в реальности практически не существует, и каждый человек, конечно же, обладает всеми четырьмя функциями. (Нартова-Бочавер)

9.3. Типологии личности и характеров: обзор основных теорий

Типология личности Отто Ранка

Ученый считал, что базовый фактор в развитии личности — борьба двух противоположных стремлений: принадлежности к группе (он назвал это страхом жизни: страх остаться одиноким, боязнь своей индивидуальности, самостоятельности и независимости, ответственности за самого себя) и обособленности от группы (страх смерти: боязнь зависимости от других людей, слияния с толпой, потери индивидуальности).

В связи с этим О. Ранк выделяет три типа личности (см.: Maddi, 1976): *«артист», «невротик», «средний человек».*

Артист представляет собой идеально развитого человека. Страх жизни и страх смерти выражены у него минимально, он умеет поддерживать близкие, доверительные отношения с другими людьми, не боясь превратиться в их раба и показаться «не таким, как надо». Оставаясь самим собой, он умеет поддерживать гармоничные отношения с другими людьми.

Невротик постоянно стремится обособиться от других, не может достичь конструктивного сотрудничества с окружающим миром. Это делает его чрезмерно критичным и даже враждебным по отношению к окружающим, негативистом, высокомерным изоляционистом, постоянно испытывающим чувство вины.

Средний человек — это стадный человек, который стремится к единению

с другими людьми и противится обособлению от них. Из-за страха перед жизнью не может проявить свою индивидуальность. Он конформист, приспособленец, постоянно зависимый от окружающих, легковнушаемый и довольный сам собой. (Ильин, с. 81-82)

Типы личности по Э. Фромму

Считал, что раннее детство и взаимоотношения в семье выступают определяющими факторами в формировании личности. Поэтому выделенные им пять типов личности (потребительский, эксплуататорский, накопительский, рыночный и производительный) скорее отражают влияние социальных, а не врожденных факторов (E. Fromm, 1964).

Потребительский тип. Человек считает, что источник всех благ находится вовне, и настроен на то, чтобы пассивно воспринимать эти блага. Это «вечный сосунок» во всех видах его активности. Например, в любви он желает быть любимым, но не любить. Будучи предоставленным самому себе, хотя бы и временно, он теряется, становится как бы парализованным. Это тип «приживалы», который преданно относится к «руке дающей» и боится ее

потерять. Типические его черты — пассивность, покорность и боязливость. Этот тип формируется в результате того, что ребенок осознавал себя в детстве пассивным придатком к взаимоотношениям родителей.

Эксплуататорский тип. Тоже считает, что источник его благ находится вовне, но склонен не столько ждать, когда эти блага ему предоставят, сколько взять их силой. В сфере любви его больше привлекают люди «несвободные», потому что ему приятнее отнять их у кого-то. Чужое для него всегда привлекательнее, чем «ничье». Любит язвить в отношении других. Для него характерны агрессивность, эгоцентризм, высокомерие, завышенная самооценка и стремление совращать людей. Человек этого типа формируется в результате доминантного положения в семье, когда он оказывается «пупом земли».

Накопительский тип. Слабо верит в возможность получить новое из внешнего мира и считает, что его безопасность обеспечивается только накоплением и сохранением добытого. Склонен получать любовь, нежели дарить. Очень пунктуален, скуп, подозрителен, упрям, одержим, имеет недостаточное воображение. Такой тип представляет собой результат родительского отчуждения в условиях прохладной семейной атмосферы.

Рыночный тип. Воспринимает себя как товар, который имеет рыночную стоимость и должен подчиняться закону спроса и предложения. Поэтому даже свою внешность он формирует в соответствии со «спросом», подражая кинозвездам или знаменитым спортсменам. Приятелей подбирает тоже по их «рыночной» стоимости. Для него типичны оппортунизм, бесцельность, непостоянство, в том числе и в принципах, релятивизм и осознание собственной ненужности. Этот тип возникает в результате отчуждения родителей от ребенка, когда в семье царит холодная психологическая атмосфера.

Производительный тип. Это человек, который вобрал в себя все положительное. Он не стремится к господству над другими людьми, обладает мощным интеллектом, глубоко проникающим в сущность явлений, событий и предметов, видит и предвидит то, что другие не замечают и о чем не подозревают. Для него типичны скромность, адаптированность к среде, доверчивое отношение к другим людям, активность, гордость, уверенность в себе, практичность, терпеливость, преданность, открытость и т. д. В общем, это идеал человека, к которому следует стремиться всем людям. Этот тип рождается в здоровой, теплой, благоприятной семейной атмосфере, где ребенок научается ценить себя и других за то, что он и они есть, ощущает безопасность и внутренний мир с самим собой и с окружающими. (Ильин, с. 80-81)

Тема 10. Способности и интеллект

10.1. Личностно-деятельностный подход к изучению способностей

Личностно-деятельностный подход рассматривает способности в тесной привязке к теории деятельности и личности. Теория деятельности объясняет их возникновение, а теория личности - место в структуре личности.

Соответственно *способности определяются как свойства (или совокупность свойств) личности, влияющие на эффективность деятельности*. Но какие свойства личности или ее особенности следует включать в способности?

На этот счет существует два мнения. Одни авторы рассматривают в качестве способности какое-либо отдельное свойство, другие - их совокупность.

Представление о том, что способности - это совокупность свойств личности, характерно для **А.Г. Ковалева (1965) и К.К. Платонова** (1972).

В. Н. Мясищев и А.Г. Ковалев (1960) считают, что под способностями надо понимать ансамбль свойств, необходимых для успешной деятельности, включая систему личностных отношений, а также эмоциональные и волевые особенности человека.

Однако целостно-личностный подход страдает существенными недостатками.

Во-первых, если признать, что человек обладает несколькими ярко выраженными способностями, проявляющимися в разных по характеру видах деятельности, то нужно будет согласиться, что у него имеется и несколько структур личности.

Во-вторых, целостно-личностный подход переводит рассмотрение проблемы в иную плоскость, когда осмысливаются уже не отдельные способности, а одаренность, талант (**Б. М. Теплов** говорил об одаренности как совокупности способностей).

В-третьих, как справедливо отмечает **Т. И. Артемьева** (1977), «рассмотрение способностей в широком личностном плане, а также попытка определять способность через личность переводит саму проблему способностей в область проблем личности. Здесь кроется известная опасность «растворить» способности в психологии личности, потерять собственный предмет исследования.

Итак, в личностно-деятельностном подходе к способностям остается непроясненным, где же следует проводить черту, которая отделит одни личностные свойства, могущие быть способностями, от тех, которые таковыми быть не могут.

Еще одним недостатком личностно-деятельностного подхода к способностям остается то, что внимание обращено только к психическим свойствам и не учитываются физиологические и биохимические, существенно влияющие на эффективность деятельности.

Остановимся теперь на втором основополагающем тезисе сторонников данного подхода - на тесной привязке способностей к деятельности, т.е. на представлениях о возникновении (генезе) способностей. Эти исследователи рассматривают способности как результат деятельности человека.

Таким образом, согласно сторонникам данной точки зрения, деятельность выступает как обязательное условие формирования способностей, как процесс их образования. Принцип деятельности был выдвинут в советской психологии в противовес «буржуазной» науке с ее утверждением о наследуемости и врожденности способностей. Однако невозможность отрицать роль врожденности заставила выдвинуть вопрос о *значении деятельности для преобразования врожденных задатков в способности*.

Под задатками чаще всего понимают анатомо-физиологические особенности мозга (**Б.М. Теплов**). **А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев** (1960) поясняют их как физиологические и психологические особенности человека, обусловленные, в частности, индивидуальными особенностями строения мозга.

В своих более поздних работах **Б.М. Теплов** включил в число определяющих способности характеристик типологические особенности проявления свойств нервной системы (силу - слабость, подвижность - инертность, уравновешенность - неуравновешенность). **К.К. Платонов** относит к задаткам и психические процессы.

С. Л. Рубинштейн (1946), касаясь вопроса о соотношении задатков и способностей, писал: «Развиваясь на основе задатков, способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент, как предпосылка».

О том, что способности образуются в процессе деятельности, писал **Б.Г. Ананьев** (1956): «Задатки становятся реальными способностями, реализуются, превращаются в действительность только через деятельность».

Итак, подведем некоторые итоги рассмотрения проблемы способностей с позиции личностно-деятельностного подхода. Положительной является привязка способностей к деятельности как способу их реализации и развития, превращения в качества. В свое время эта позиция сыграла положительную роль в борьбе против представлений о способностях как застывшем и неизменном психологическом феномене. Однако сейчас столь тесное увязывание оказалось тормозящим понимание способностей. Представление, что без деятельности нет способностей, вступает в очевидное противоречие с имеющимися фактами. Приняв эту точку зрения, следует отказаться от ряда очевидных истин:

1. Повисает вопрос о наличии способностей у животных (ведь они не проявляют активности в преобразовании окружающей среды, что принято называть деятельностью).

2. Становится неясным, когда появляются способности у детей: только с того момента, когда они начинают осуществлять какую-то деятельность (учиться, заниматься спортом и т. д.)?

3. При таком подходе человек перестает быть носителем способностей от рождения, он оказывается лишь имеющим задатки (ведь способности появляются только в процессе деятельности!).

Так, **К. К. Платонов** говорит о потенциальных и актуальных способностях и отводит деятельности роль средства по превращению первых во вторые (т. е. средства реализации потенциальных способностей).

Своеобразное «заигрывание» с врожденным фактором в способностях приводит авторов к явным противоречиям. С одной стороны, признается, что одна и та же среда может оказывать различное влияние на людей, а природные особенности человека - влиять на уровень достижений в какой-либо сфере деятельности. С другой, утверждается: решающее значение имеет деятельность как фактор формирования способностей; соответственно влияние природных факторов можно практически не учитывать, поскольку влияние среды, воспитания сильнее. (Ильин)

10.2. Функционально-генетический подход к изучению способностей

Особенностью этого подхода является рассмотрение структуры способностей с позиции функции и функциональной системы, а возникновения (генезиса) способностей - с точки зрения генетической теории. Сторонниками данного подхода являются **Е.П. Ильин (1981) и В.Д. Шадриков** (1982).

Сущность и структура способностей с позиции подхода. Способности отражают различия между людьми в проявлении ряда функций: перцептивных, аттенционных, мнемических, интеллектуальных, двигательных. Каждая из них характеризуется определенными свойствами (качественными сторонами). Например, внимание характеризуется интенсивностью, устойчивостью, переключением и прочими свойствами; движение - силой, быстротой, точностью и т. д. Поэтому точнее будет сказать, что *способности - это не просто различия в выраженности той или иной функции, а различия в степени проявления этих свойств у разных людей*.

*Уровень проявления каждой качественной стороны определяется **задатками***.

Отсюда следует, что различия между людьми проявляются не в том, есть ли у конкретного человека эта функция или же ее нет (любой здоровый человек обладает полным набором функций), и не в том, есть ли у него та или иная характеристика функции (плохо ли, хорошо ли, но все могут концентрировать внимание, проявлять силу и т. д.), а в различном уровне проявления этих характеристик у разных людей. Поэтому с точки зрения дифференциальной психофизиологии нельзя говорить, что функция сама по себе и есть способность (хотя в общей психологии именно так и считается).

*Соответственно **под способностями понимают яркое проявление свойства какой-либо психофизиологической функции, т.е. дают качественную характеристику ее проявления***.

Нет людей без какой-либо способности, но есть люди со слабовыраженными способностями. Эти люди при их качественной

(сравнительной!) оценке называются неспособными, т.е. не обладающими возможностями добиться в чем-то высокого результата. Следует обратить внимание, что задатки - лишь усилители проявления качественной стороны функции (свойства), но не замена ей.

В.Д. Шадриков рассматривает *способности как индивидуальные качества, включенные в систему деятельности* (качества психических процессов и моторики). В связи с этим он считает, что ***способности*** - *это характеристики продуктивности функциональных систем, реализующих тот или иной психический процесс (восприятие, память, мышление и т. д.)*. Данное определение он распространяет и на двигательные (психомоторные) способности.

Под ***задатками*** *В. Д. Шадриков понимает свойства элементов, образующих функциональную систему и влияющих на эффективность ее функционирования*. При этом говорит о *нейронах и нейронных цепях как специальных задатках, а типологические особенности свойств нервной системы и соотношения между полушариями головного мозга относит к общим задаткам*. *По его мнению, задатки не развиваются в способности, а формируются*. Согласно его представлениям, и те и другие представляют собой свойства: первые - функциональных систем психических процессов, вторые - компонентов этих систем. Соответственно способности являются системными качествами.

Основные положения В.Д. Шадрикова связаны с привязкой способностей к функциональным системам, каждая из которых формируется для осуществления определенной функции. Поэтому он считает, что способности целесообразно соотносить с психическими функциями. Состав первых, по его мнению, ограничивается психическими процессами и психомоторикой.

Представление о генезисе способностей. *Особенностью функционально-генетического подхода к способностям выступает признание их генетической обусловленности, врожденности*. Такая идея высказывалась еще **Платоном, Ф.Гальтоном** (1868) и др. Представление о врожденности и генетической обусловленности способностей разделяли многие мыслители и философы и в России.

После выделения психологии в самостоятельную науку вопрос о врожденном характере способностей (и одаренности) стал обсуждаться не менее остро. Об этом писали **В.Штерн (1910), Э.Мейман (1917), А.Ф. Лазурский (**1921). Однако затем в России эта точка зрения фактически была запрещена.

В последние время в отечественной науке стали появляться отдельные работы, авторы которых вновь заговорили о врожденных способностях. (Ильин)

10.3. Исследование генетической природы способностей в психогенетике

В.С. Фарфель (1976), физиолог, занимающийся проблемой двигательных качеств и способностей, считал, что под последними надо понимать свойства индивида, прямо и непосредственно определяемые наследственностью.

В.Д. Шадриков (1982) считает, что уже при рождении ребенок обладает определенными способностями.

Генетик **Д.К. Беляев** (1982) указывает, что признание генетической основы должно касаться всех способностей.

По мнению **Г.Айзенка** (1972), интеллектуальные способности являются врожденными (за критерий ума он принимает быстроту умственных процессов и решения интеллектуальных проблем), но при этом в определенной степени и развиваемыми.

Г.Айзенк приводит ряд примеров, показывающих ограниченность влияния среды на проявление интеллектуальных способностей. Коэффициенты интеллектуальности (IQ) взрослых людей, которые сразу после рождения были усыновлены и никогда не общались со своими биологическими родителями, были сравнены с аналогичными коэффициентами как биологических, так и приемных родителей. Оказалось, что умственные способности приемышей соответствуют способностям родивших их людей, а не усыновивших.

Аналогичные результаты получены и при проведении исследований в детских домах, куда дети поступали сразу после рождения. Условия там для всех воспитанников одинаковые, и, несмотря на это, интеллектуальные способности детей были столь же различными, как и у тех, которые воспитывались в своих семьях.

Разрешение вопроса о том, обусловлены ли способности генетически, связано, главным образом с наличием фактов, подтверждающих определенную эту точку зрения. Такие сведения возможно получить благодаря ***близнецовому методу***.

Р. Николс (1978) обобщил данные 211 близнецовых исследований, выполненных разными авторами, касавшихся когнитивных способностей. Результаты представлены в таблице:

Специальные способности	***Монозиготные***	***Дизиготные***	***Кол-во иссл-й***
Вербальная понятливость	0,78	0,59	27
Математические	0,78	0,59	27
Пространственное представление	0,65	0,41	31
Память	0,52	0,36	16
Логическое рассуждение	0,74	0,50	16
Беглость речи	0,67	0,52	12
Дивергентное мышление	0,61	0,50	10
Точность	0,70	0,47	15
Успешность в усвоении языка	0,81	0,58	28
Успешность в изучении социальных дисциплин	0,85	0,61	7
Успешность в изучении естественных дисциплин	0,79	0,64	14
Все способности	0,74	0,54	211

Из данных таблицы следует, что роль генетического фактора в проявлении различных когнитивных способностей очевидна, хотя и не исключает влияния факторов среды.

Генетическая обусловленность психомоторных способностей также показана с помощью близнецового метода. Например, результаты «Теппинг-теста» были более схожими у монозиготных близнецов (**И.Фришайзен-Келер**, 1933). По данным **Ильина**, волевой компонент выносливости также высоко коррелирует у близнецовых пар.

Признание врожденности и генетической обусловленности способностей (что не одно и то же) позволяет утверждать, что они существуют до деятельности, и поэтому нет необходимости связывать их возникновение только с ней. Человек, таким образом, становится от рождения носителем не только задатков, но и способностей.

А.Анастази (1982) показала, что ряд способностей довольно высоко коррелирует у МЗ близнецов и значительно меньше - у ДЗ. Особую ценность представляет сравнение первых из них, которые воспитывались врозь, в разной социальной среде. И в этом случае А.Анастази обнаружила довольно высокую корреляцию (0,77) между выраженностью у пар близнецов одних и тех же способностей. В.Н. Дружинин в книге «Психология общих способностей» (1999) указывает, что на уровень интеллекта, особенно общего и невербального, сильное влияние оказывает генетический фактор, который усиливается с возрастом.

Генетическая обусловленность кратковременной зрительной, слуховой, тактильной памяти показана В.Ф. Михеевым (1978), свойств внимания - В.И. Глуховой и А.Л. Воробьевой (1974), В.Д. Мозговым (1978); скоростных способностей и аэробной выносливости - В.М. Зациорским и Д.П. Сергиенко (1975), а также В.Б. Шварцем (1978); статической выносливости - Е.П. Ильиным (1999).

Имеются данные и о зависимости от генотипа относительной мышечной силы, гибкости, прыгучести.

В пользу врожденности способностей и таланта свидетествуют многие факты. Например, при одинаковом для разных людей упражнении все равно остаются различия между ними в максимальном проявлении тех или иных функций. Кроме того, известны случаи очень раннего обнаружения способностей в детском возрасте, когда ни упражнения, ни обучения еще не было.

Признание врожденности и генотипической природы способностей не означает фатальной предопределенности профессиональных успехов или неуспехов человека. Способности составляют только часть его возможностей, а успех определяется и волевыми качествами, мотивацией, социальной средой. Но и недооценивать роль способностей не следует. Можно согласиться с академиком Д.К. Беляевым, замечающим, что врожденные различия в способностях людей есть реально, независимо от нашего сознания существующий факт. Ему надо не удивляться, а полнее использовать во благо человека и общества. (Ильин)

10.4. Способности, одаренность, талант, гениальность

Все уровни триады ***"одаренность-талантливость-гениальность"*** имеют отношение и к способностям, и к индивидуальности в целом. В дифференциальной психологии сложилась определенная традиция в изучении каждого из компонентов. Следует отметить, что ***указанная триада имеет отношение к феномену креативности***, который также является предметом дифференциально-психологического анализа.

Долгое время «одаренность» считалась синонимом «способности». Однако, по мнению **С.Л. Рубинштейна**, которое он высказал еще в 1935 г., она определяется комплексом свойств личности.

Б.М. Теплов (1941) понимал одаренность как совокупность способностей. При этом он считал, что они не просто сосуществуют, но приобретают иной характер в зависимости от наличия и степени развития друг друга. Это качественно новое образование, а не сумма энного числа способностей. По его мнению, своеобразие понятий «одаренность» и «способности» обусловлено тем, что они рассматриваются сквозь призму деятельности, успех которой ими обеспечен. Поэтому нельзя говорить об одаренности вообще, а только об одаренности в какой-нибудь конкретной деятельности.

Итак, отечественные психологи считают: одаренность - это сочетание ряда способностей, обеспечивающее успешность (уровень и своеобразие) выполнения определенной деятельности. (Ильин)

При этом, *одаренность рассматривается чаще всего как компонент природных способностей* (Теплов, 1986), проявляющихся в количественных и качественных характеристиках основных психических процессов. Развиваемая в школе дифференциальной психофизиологии концепция задатков как природных предпосылок способностей (Голубева, 1994), образует исходный, организмический уровень в исследованиях одаренности. Существование общего, безличностного или предличностного характера одаренности как важнейшего компонента индивидуальности считается сейчас практически общепринятым. (Либин)

Нартова-Бочавер отмечает, что одаренность понимают по-разному. Существует по крайней мере ***пять дефиниций***, каждая из которых выделяет различные составляющие ***одаренности*** как комплексного феномена, являющегося объектом изучения психофизиологии, дифференциальной и социальной психологии. Одаренность можно понимать *как 1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность деятельности, 2) общие способности* (в отличие от специфических), *обусловливающие широту возможностей человека*, 3) *умственный потенциал - интеллект, предполагающий широту обобщения, логичность* (а не способности к искусствам), *4) совокупность задатков, природных данных, обеспечивающих начальный высокий уровень в какой-либо деятельности* (наличие врожденных предпосылок), *5) талантливость* (условия для успехов самого высокого уровня).

Одаренность показывает, благодаря каким начальным, структурным условиям возможно достижения высокого результата. Однако этот результат может быть и не достигнут. (Нартова-Бочавер)

А. Холодная (1990) *выделяет шесть типов интеллектуально одаренных люд*ей:

1) с показателем общего интеллекта более 135-140 единиц;

2) с высоким уровнем академической успешности;

3) с высоким уровнем развития творческих интеллектуальных способностей - показателей быстроты порождения идей и их оригинальности;

4) с высокой степенью успешности в выполнении тех или иных видов деятельности;

5) с экстраординарными интеллектуальными достижениями;

6) с экстраординарными интеллектуальными возможностями, связанными с анализом, оценкой и предсказанием событий обыденной жизни людей.

Выделяются следующие *особенности одаренных индивидов*:

- сочетание яркого воображения с вниманием к деталям при объективной проверке идей;
- способность к нестандартному восприятию;
- интуиция, изобретательность, бессознательный разум;
- дивергентное мышление;
- любознательность;
- мужество;
- воображение;
- конкретность мышления;
- смелость;
- эстетическая чувствительность.

Несколько *иные подходы к интеллектуальной одаренности у западных психологов. Согласно одним авторам, она представляет результат взаимодействия трех характеристик: способностей выше среднего, вовлеченности в задачу (наличия сильной мотивации) и креативности*. Важна положительная Я-"концепция», ощущение себя способным выдавать новые идеи, теории, создавать нечто новое или же находить неизбитые решения проблем. При этом выдающиеся успехи достигаются в том случае, если названные выше характеристики проявляются в определенной деятельности.

Согласно другим авторам, возможность достижения исключительного успеха является результатом взаимодействия пяти факторов: двух факторов интеллекта, индивидуально-психологических способностей, характеристик окружения и случайности.

Западные психологи различают *несколько видов одаренности*: общая интеллектуальная; специфическая академическая; творческая: художественное и исполнительское искусство; психомоторная; лидерская; социальная.

Интеллектуальная одаренность характеризуется интеллектом «выше среднего». Она обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей,

использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям. Выявлена корреляция между одаренностью и жизнеспособностью (в показателях активного долголетия).

Талант (от греч «**talanton**» - **вес, мера**, затем - уровень способностей) одними психологами отождествляется с одаренностью, другими рассматривается как высокий уровень развития способностей, прежде всего специальных. При этом считается, что результаты деятельности талантливого человека должны отличаться оригинальностью, принципиальной новизной и направляться потребностью в творчестве. Такое мнение сложилось под влиянием того, что признаки таланта у людей отмечаются в детстве именно тогда, когда дело касается искусства и математики. Однако вряд ли это справедливо по отношению к таланту, проявляемому в двигательной деятельности.

Талантливый (одаренный) спортсмен может считаться таковым не по результатам творчества, а по уровню и качеству исполнения действий и деятельности, носящих даже рутинный характер (например, в циклических видах спорта - беге, плавании, гребле и т.д.). Да и талант, проявляемый при изучении иностранных языков, также не связан с творческой активностью человека.

Б. М. Теплов полагал, что талант многосторонен, и этому утверждению, казалось бы, есть доказательства. Как известно, многие поэты (М.Лермонтов, В.Жуковский, М.Волошин) неплохо рисовали. Грибоедов сочинял музыку, Шаляпин сам создавал эскизы костюмов тех драматических героев, которых ему предстояло играть. Но назвать их выдающимися художниками, композиторами пока никто еще не решился. (Ильин)

Либин указывает *на одаренность как симптомокомплекс наиболее общих предпосылок к развитию* **таланта.** *Соотношение одаренности и талантливости следует рассматривать как соотношение более общего и более специального.* В этом случае одаренность есть фактор некоей общей способности к творчеству, а талант выступает в виде особого измерения в развитии специальных способностей.

Существенным представляется объяснение ***различий между одаренностью и талантливостью*** *с позиций генетически-возрастных изменений, когда* ***первое выступает лишь в виде потенциального компонента, природной предпосылки, а второе — как актуализирующийся под воздействием средовых условий и жизненного опыта процесс***.

Возможность достигнуть выдающихся результатов обусловлена не только уровнем развития общих и специальных способностей, но, прежде всего, их соотношением с другими индивидуальными свойствами (в первую очередь мотивационными факторами) и предоставляемыми средой возможностями (**Гржибкова**, 1988). В многомерных моделях таланта подчеркивается

интерактивный характер взаимодействия между личностными предпосылками, когнитивными и эко-психологическими переменными (**Heller**, 1986).

Очевидной является связь таланта с особенностями личности. Концентрированное выражение эта точка зрения получает ***в концепции креативной активности личности*** (**Богоявленская**, 1983), согласно которой можно говорить о существовании особого симптомокомплекса (типа) свойств, благоприятствующих развитию таланта. Таковы, например, стремление выйти за пределы нормативной активности, что соответствует конструкту "поисковой активности" (**Аршавский, Ротенберг** 1976) и "поиску ощущений" (Zuckerman, I994). Данные многих других исследований также позволяют рассматривать талантливость как переменную, связанную с личностным уровнем в структуре индивидуальных свойств.

Эффект **гениальности** представляется для многих исследователей творчества вовсе не поддающимся никаким схемам и измерениям. (Либин)

Гениальность рассматривается со времен **И.Канта** как высшая степень одаренности, творческих проявлений человека, выражающаяся в продукте, ***имеющем историческое значение для жизни общества, науки, культуры***. Гений, ломая устаревшие нормы и традиции, открывает новую эпоху в своей области деятельности. Признается, что гениальность непредсказуема, не поддается никаким схемам и измерениям. (Ильин)

Попытки понять уникальность гения сродни попыткам понять неповторимость человеческой индивидуальности. Гений - это не просто = одаренность + талантливость. Простые арифметические уравнения неприменимы к оценке сложных систем. Гениальность можно понять, лишь обратившись к интегральному анализу ее носителя - индивидуальности того человека, который считается гением (А.В. Либин).

Термин «гениальность» употребляется как для обозначения способности человека к творчеству, так и для оценки результатов его деятельности, предполагая врожденную предрасположенность к продуктивной деятельности в той или иной области и достижение выдающегося результата. Гений, в отличие от таланта, представляет собой не просто высшую степень одаренности, а связан с созданием качественно новых творений. Четко разграничивает гении и таланты формула: «Гений делает то, что должен, талант - то, что может».

Р*ешающую роль в повышенной творческой отдаче играет вовсе не сверхнормальное дарование, а повышенное стремление к реализации, очень сильная установка, ведущая к непрерывным поискам самого себя*. Гении нередко долго не находят ту область, в которой они наиболее одарены. ***Согласно определению оксфордского словаря, гений - это природная интеллектуальная сила необычайно высокого типа, исключительная способность к творчеству, требующему воображения, оригинального мышления, изобретения или открытия***. Таким образом, главным в феномене гениальности оказывается повышенный тонус, способность концентрации, мощность жизненных сил (а изначальные способности приобретают не

первостепенное значение). Поэтому не удивительно, что в поиске генетических предпосылок гениальности открываются особенности обмена веществ, гормонального баланса, приводящие к повышенной продуктивности. (Нартова-Бочавер)

10.5. Теории гениальности

1. ***Патологические теории*** связывают гениальность с безумием, слабоумием, «расовой дегенерацией», упадком физиологических функций гениев. Традиция эта ведет начало от Аристотеля и Платона, отмечавших особенности бреда великих людей. В дальнейшем было показано, что уровень их психического здоровья действительно часто бывает далеким от нормы. По мнению В.Ланж-Эйхбаума, изучившего 800 биографий известных людей, патологическое состояние повышает эмоциональную сензитивность, ослабляет самоконтроль, приводя людей в состояние подавленности, что, в свою очередь, ставит их перед необходимостью гиперкомпенсации; все это вместе приводит к повышению креативности.

2. ***Психоаналитические теории*** заостряют внимание на мотивационных компонентах творчества, рассматривая его в качестве одной из психологических защит (сублимации). Согласно этому подходу, творчество является компенсаторным ответом на психологические или физиологические проблемы (Бетховен, Демосфен).

3. ***Теории качественного превосходства*** рассматривают гениального человека как изначально отличающегося от других, обладающего «креативным интеллектом» - способностью порождать не только субъективно, но и объективно новое.

4. ***Теории количественного превосходства*** рассматривают гениальность как достижение верхнего предела способностей, которые изначально присущи многим, но обычно не получают мотивационного или образовательного подкрепления.

Эмпирических доказательств верности какой-либо одной из перечисленных теорий пока не получено, и гениальность рассматривают как полидетерминированное явление. (Нартова-Бочавер)

10.6. Патологическая теория гениальности В.П. Эфроимсона

Исследованию гениальности, понимаемой как повышенная умственная активность, посвящены работы выдающегося российского генетика **В.П.Эфроимсона**, использующего *метод патографии (изучения болезней)* великих людей прошлого. *Понимая гениальность как результат взаимодействия социальных и биологических факторов,* к *средовым он относил следующие условия*: 1) Становление в детско-подростково-юношеском периоде твердых ценностных установок (нечто подобное импринтингу); 2) Выбор деятельности в соответствии с индивидуальными дарованиями, которые имеются у каждого человека; 3) Оптимальные условия для развития этих дарований, иногда активно созданные даже вопреки социуму; 4) Наличие

благоприятных социальных условий (социального заказа, «спроса») для самореализации.

Значение исключительной одаренности повышают социальные и информационные кризисы, стимулирующие поиск новых ресурсов.

Однако *решающее значение в развитии и проявлении гениальности В.П.Эфроимсон оставляет за наследственностью, устанавливая тесную связь между сверходаренностью и особенностями физиологии человека, приводящими к экзотическим заболеваниям*. Им ***выделено пять наиболее устойчивых комплексов «синдром» - гениальность***.

1. Один из многих возможных механизмов возникновения и передачи потомству повышенного интеллекта - *повышенный уровень мочевой кислоты* (подагра и гиперурикемия). Подагрическая стимуляция мозга может повышать его деятельность до уровня талантливости или гениальности. Междисциплинарное исследование показало, что весьма значительное количество крупнейших деятелей истории и культуры действительно страдали подагрой, в частности, Александр Македонский, Петр Первый, Шарль де Голль.

2. *Синдром Марфана*, особая *форма диспропорционального гигантизма*, - результат системного дефекта соединительной ткани. При полном проявлении наблюдаются: высокий рост при относительно коротком туловище, огромные конечности, арахнодактилия (длинные паукообразные пальцы), вывих хрусталика. Крайняя худоба и деформированная грудная клетка могут сопровождаться пороком сердца и аневризмой аорты. Но при этом тяжелом, редком заболевании (1: 50000), существенно сокращающем продолжительность жизни, имеет место повышенный выброс адреналина, который поддерживает высокий физический и психический тонус: сюда могут быть отнесены Авраам Линкольн, Г.-Х. Андерсен, Корней Чуковский.

3. *Тестикулярная феминизация* (синдром Морриса) - наследственная нечувствительность периферических тканей к маскулинизирующему действию мужского гормона тестостерона, в результате чего развитие организма, обладающего мужским набором хромосом (46/XY) и семенниками, парадоксально идет по женскому направлению. *Развивается псевдогермафродит* - высокая, стройная, статная, физически сильная женщина без матки, с малым влагалищем, семенниками, не менструирующая и не рожающая, но в остальном способная к сексуальной жизни и сохраняющая нормальное влечение к мужчинам.

В силу бесплодия псевдогермафродитов, носителей мутации, эта аномалия очень редка среди населения (порядка 1:65000 среди женщин). Эмоциональная устойчивость этих больных, их жизнелюбие, многообразная активность, энергия, физическая и умственная, просто поразительны. Например, по физической силе, быстроте, ловкости они настолько превосходят физиологически нормальных девушек и женщин, что девушки и женщины с синдромом Морриса (легко определяемые по отсутствию полового хроматина в мазках слизистой рта) подлежат исключению из женских спортивных состязаний. Среди наиболее известных женщин, страдающих этой редкой

аномалией, скорее всего, - Жанна д'Арк, Елизавета Тюдор, Аврора Дюдеван (Жорж Санд), Елена Блаватская.

4. *Гипоманиакально-депрессивный психоз* как стимулятор умственной деятельности. Рассматривая психопатологическую стимуляцию умственной деятельности, необходимо относить сюда лишь те случаи, когда больные на высоте вспышки в направлении маниакальности проявляют не бессмысленную суетливость, а, наоборот, повышенную работоспособность, с резким, многосезонным, а чаще и многолетним периодом уныния и бездеятельности между творческими подъемами. Необходимо подчеркнуть ошибочность стремления видеть в психозе и психопатии стимул творчества в тех случаях, когда в действительности болезнь творчеству препятствовала. Примерами гениальных циклоидов могут быть Байрон, сюда же относят и А.С.Пушкина.

5. *Гигантолобие и высоколобие*. Создавший человечество естественный отбор направлялся на увеличение головы и особенно лобных долей, что позволяет предполагать наличие некоторой корреляции между размером высоты лба с интеллектом. Согласно некоторым данным, в большинстве тканей транскрибируется только 3 – 6% уникальной ДНК, тогда как в тканях мозга мыши транскрибируется 10 – 13% этой ДНК, а в мозге человека - 20%. Иными словами, в мозге, как в никакой другой ткани, максимально мобилизуется и используется генотип человека. При том, что часть мозга человека, которая управляет физиологической функцией центральной и периферической нервных систем, составляет около трети или четверти его объема, тогда как 2/3 – 3/4 выполняет функцию мышления. Именно благодаря этим данным вопрос о значении объема мозга теряет свою примитивность.

Согласно древнему канону, высота головы равна одной седьмой длины тела, высота лба составляет треть высоты лица. Антропологическая и психометрическая положительная корреляция между размерами лба и уровнем мышления подтверждена при изучении серий портретов истинно крупных деятелей в любой области. При спорности классификации почти для любой выдающейся личности общая картина оказывается достаточно четкой: средняя характеристика приходится где-то посередине между графами «высоколобые» и «очень высоколобые», тогда как гигантолобые примерно так же часты, как среднелобые. Если подагра, гиперурикемия, гипоманиакальность, синдром Марфана раскрывали механизм гениальности около 25-70% гениев, то огромнолобые и просто высоколобые повышают раскрываемость до 100% и выше, так как многие люди обладали двумя факторами (при этом гигантолобие не исключает пустоголовие, отмечает В.П.Эфроимсон). К высоколобым гениям относили династию Толстых, П.А. Чаадаева.

Итак, гениальность в значительной мере обусловлена генетическими механизмами, проявляется в сверхконцентрации на значимой деятельности и нередко сопровождается нарушениями физического и психического здоровья.

Проблема теории гениальности, однако, не может быть к настоящему времени признана решенной. (Нартова-Бочавер)

10.7. Интеллектуальные способности

Среди всех видов способностей наиболее исследованными можно считать интеллектуальные. Однако единого понимания природы и проявлений интеллекта не существует, индивидуальные вариации касаются лишь тех качеств, для которых существует подходящий психодиагностический инструмент. (Нартова-Бочавер)

Среди множества определений интеллекта, разработанных различными психологами, два встречаются наиболее часто. *Во-первых, интеллект описывается как способность пользоваться абстрактными понятиями и иметь дело с абстрактными отношениями. Во-вторых, интеллект представляется в виде способности адаптироваться к новым ситуациям или учиться на собственном опыте, что фактически объединяет интеллект и способность к научению.* Несостоятельность этих определений обусловлена тем, что в стремлении охватить все возможные аспекты на деле они объясняют нам мало. Если, например, мы примем за интеллект способность к абстрактному мышлению, то нам придется немедленно столкнуться с тем, что один и тот же человек прекрасно умеет пользоваться вербальными абстрактными понятиями, но абсолютно не понимает количественные понятия, или наоборот. Если бы интеллект был описан в качестве способности к обучению, то возник бы закономерный вопрос: «Обучению чему?». В нашей культуре интеллект традиционно связывался *со школьным обучением*. **Тилтон**, например, выяснил, что результаты тестов на интеллект в значительной мере коррелируют с результатами проверок школьной успеваемости, при которых измерительные системы указывают каждому на область, где необходимо совершенствование. Проведенный Тилтоном факторный анализ корреляций между успеваемостью по различным предметам школьной программы смог также выявить фактор научения в рамках этой ограниченной области.

Точно так же содержание тестов на интеллект объясняет дополнительные значения термина «интеллект» в том смысле, как он применяется именно в этих тестах. Следует напомнить, что изначальная цель тестов на интеллект заключалась в проверке большого количества различных способностей с тем, чтобы составить впечатление об общем уровне испытуемого. Распространенные сейчас тесты на интеллект не в состоянии обеспечить даже адекватную оценку средних способностей человека, так как в них слишком много внимания уделяется одним функциям и совершенно упускаются из вида другие. Так, неязыковые и качественные тесты на интеллект в основном ориентированы на пространственные функции и функции восприятия. Большая часть письменных тестов, в свою очередь, направлена на измерение преимущественно вербальных способностей и в меньшей степени способности счета. Так как чаще всего применяется последний (вербальный) тип тестов, термин «интеллект» стал фактически использоваться в качестве синонима вербальных способностей. Например, было установлено, что показатель

умственного возраста по методике Стэнфорд-Бине в среднем коррелирует на 0,81 с результатами теста на словарный запас. (Анастази)

10.8. Факторные теории интеллекта

Двухфакторная теория интеллекта Спирмана. Первая работа, в которой была предпринята попытка проанализировать структуру свойств интеллекта, появилась в 1904 г. Ее автор, **Чарльз Спирман,** обратил внимание на то, что между разными интеллектуальными тестами существуют корреляции: тот, кто хорошо выполняет одни тесты оказывается, в среднем, довольно успешным и в других.

Проведя факторизацию разных тестов интеллекта, Спирман пришел к выводу, что корреляции между тестами являются следствием общего фактора, лежащего в их основе. Этот фактор он назвал **„фактор g"** (от слова general - общий). Общий фактор имеет решающее значение для уровня интеллекта: согласно представлениям Спирмана, люди различаются, главным образом, по тому, в какой степени они обладают фактором g.

Кроме общего фактора, есть еще и **специфические,** определяющие успешность выполнения разных конкретных тестов. Так, выполнение пространственных тестов зависит от фактора g и пространственных способностей, математических тестов - от фактора g и математических способностей. *Чем больше влияние фактора g, тем выше корреляции между тестами*; *чем больше влияние специфических факторов, тем меньше оказывается связь между тестами*. Влияние специфических факторов на индивидуальные различия между людьми, как считал Спирман, имеет ограниченное значение, поскольку они проявляются далеко не во всех ситуациях, и поэтому на них не стоит ориентироваться при создании интеллектуальных тестов.

В более поздней редакции этой теории, появившейся в середине 1920-х годов, Спирман признал существование связей между некоторыми интеллектуальными тестами. Эти связи невозможно было объяснить ни фактором g, ни специфическими способностями, и поэтому Спирман ввел для объяснения этих связей, так называемые, *групповые факторы* - более общие, чем специфические, и менее общие, чем фактор g. При этом основной постулат теории Спирмана остался неизменным: *индивидуальные различия между людьми по интеллектуальным характеристикам определяются преимущественно общими способностями, т.е. фактором g*.

Для объяснения содержания общего фактора Спирман высказал два предположения. Во-первых, фактор g определяет уровень „умственной энергии", необходимой для решения разных интеллектуальных задач. Этот уровень не одинаков у разных людей, что приводит и к различиям в интеллекте. Во-вторых, фактор g связан с тремя особенностями сознания - со способностью усваивать информацию (приобретать новый опыт), способностью понимать взаимоотношение между объектами и способностью переносить имеющийся опыт на новые ситуации.

Какие же характеристики являются существенными для понимания индивидуальных различий в интеллекте? Эти характеристики должны, *во-первых, коррелировать между собой* (поскольку они должны измерять общие способности, т.е. фактор g); *во-вторых, они могут адресоваться к тем знаниям, которые имеет человек* (поскольку знания человека свидетельствуют о его способности усваивать информацию); *в-третьих, они должны быть связаны с решением логических задач* (пониманием различных соотношений между объектами) и, *в-четвертых, они должны быть связаны со способностью использовать имеющийся опыт в незнакомой ситуации*.

Наиболее адекватными для выделения таких психологических характеристик оказались *тестовые задания, связанные с поиском аналогий*. Примером методики, в основе которой лежит поиск аналогий, является *тест Равена* (или Прогрессивные матрицы Равена), тест интеллекта *Р.Кеттелла.* Также идеология двухфакторной теории интеллекта Спирмана использовалась при создании применяющегося и в настоящее время *теста Векслера*.

Однако уже с конца 1920-х годов появляются работы, в которых высказываются сомнения в универсальности фактора g для понимания индивидуальных различий в интеллектуальных особенностях, а в конце 1930-х годов существование *взаимонезависимых факторов* интеллекта экспериментально доказывается. (Егорова, с. 77-78)

Позже стали создаваться ***многофакторные теории***. **Дж.Келли** в своей книге «Перекрестки человеческого ума» (1928), критически рассмотрев результаты Спирмана, ***определил*** в качестве главных не генеральный, а ***несколько групповых факторов, включающих действия с пространственными соотношениями, числами, словесным материалом, память и скорость мышления***.

Л.Терстоун в 1938 году ***выделил целых 12 фактор***ов (первичных умственных способностей, как он их называл). Тесты, которые входили в каждый фактор, были взяты за основу при создания новых тестовых батарей, которые в свою очередь были проведены на разных группах испытуемых и опять факторизованы. В результате Терстоун пришел к выводу, что в интеллектуальной сфере существует, ***как минимум, 7 независимых интеллектуальных факторов***:

V - вербальное понимание (чтение, аналогии, предложения с нарушенной структурой);

W - беглость речи (анаграммы, рифмовки, наименования);

N - число (скорость и точность арифметических действий);

S - пространство (восприятие неподвижных форм и их соотношений и «манипулятивная визуализация», посредством которой воспринимаются пространственные изменения; возможно, фактор S содержит в себе два фактора);

M - ассоциативная память (механическое запоминание; возможно, можно расщепить на слуховую и зрительную память);

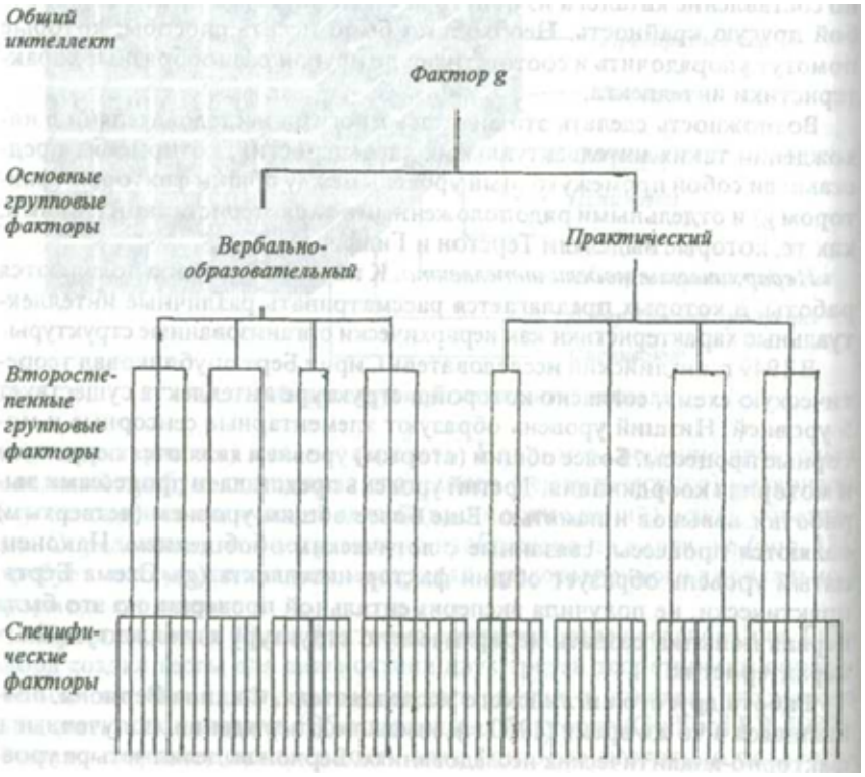
P - скорость восприятия (быстрота и точность схватывания визуальных подробностей);

I (R) - индукция, или общее рассуждение (способность выводить правила; изначально содержал в себе индукцию и дедукцию).

Таким образом, структура интеллекта по Терстону представляет собой набор взаимонезависимых и рядоположенных интеллектуальных характеристик, и для того, чтобы судить об индивидуальных различиях по интеллекту, необходимо иметь данные обо всех этих характеристиках.

Позже, в 1950-е годы, британский психолог **Сирил Барт** ***предложил*** рассматривать ***структуру интеллекта как включающую 5 уровней***. ***Низший*** представляет собой элементарные моторные и сенсорные процессы; ***второй***, более общий, включает перцепцию и моторную координацию; ***третий*** представлен процессами выработки навыков и памятью как основой этого процесса; ***четвертый*** включает в себя логическое обобщение и, наконец, ***пятый*** уровень образует фактор общего интеллекта g. Схема Барта не получила экспериментальной проверки, но это была первая попытка создать иерархическую структуру интеллектуальных характеристик.

Данный подход послужил основой дальнейших эмпирических разработок в области иерархических систем интеллекта, одну из которых представляет и предложенная **Филиппом Верноном** модель. Достоинством иерархических систем является возможность справиться со все увеличивающимся количеством факторов и соподчинить их.



Вершину **модели Вернона** *представляет все тот же фактор g, ниже располагаются два главных групповых фактора:* ***вербально-образовательный*** (связан с вербальными и математическими способностями и зависит от образования) *и* ***практико-технический*** (испытывает меньшее влияние

образования и относится к пространственным и техническим способностям и к практическим навыкам.), *которые*, в свою очередь, *можно разделить на мелкие групповые факторы - вербальный, числовой, пространственный, механико-информационный, мануальный*. Наконец, *на самом низшем уровне располагаются специфические ситуационные факторы*. Смысл этой модели состоит в том, что человек может проявлять себя интеллектуалом не во всех видах деятельности, а либо в вербально опосредствованных, либо в области «ручного мышления», т.е. иметь специализацию, и эти области (практика и образованность) вполне сопоставимы по значимости их вклада в культуру. Каждый встречал очень одаренных в своей практической, обычно невербальной, области людей (например, хирургов, художников), которые не могли объяснить секреты своего мастерства в словесной форме, однако владели им намного лучше, чем методисты и преподаватели соответствующей области знания.

На совершенно иных основаниях построил свою модель **Джой Пол Гилфорд** (1967), который *представил интеллект в виде параллелепипеда, измерения которого соответствуют трем свойствам мышления - операциям* (что умеет человек), *содержанию* (природе материала, форме подачи информации) *и результатам* (форме итоговой обработки информации). Это значит, что выполнение любой интеллектуальной задачи зависит от трех компонентов: операций, содержания и результатов.

Операции представляют собой те умения, которые человек должен проявить при решении интеллектуальной задачи. От него может потребоваться 1) *понимание* той информации, которая ему предъявляется, 2) ее *запоминание*, 3) поиск правильного ответа (*конвергентная продукция*), 4) нахождение не одного, а многих ответов, одинаково соответствующих имеющейся у него информации (*дивергентная продукция*), и 5) *оценивание* ситуации в терминах правильный-неправильный, хороший-плохой.

Содержание определяется формой подачи информации. Информация может быть представлена в 1) *зрительной* форме и в 2) *слуховой*, может содержать 3) *символический* материал, 4) *семантический* (т.е. представленный в словесной форме) и 5) *поведенческий* (т.е. обнаруживаемый при общении с другими людьми, когда по поведению других людей необходимо понять, как правильно реагировать на действия окружающих).

Результаты - то, к чему в итоге приходит человек, решающий интеллектуальную задачу - *могут принимать шесть вариантов* (элементы, классы, отношения, системы, преобразования, значение).

Следовательно, результаты могут быть представлены в виде *единичных* ответов, в виде *классов или групп* ответов. Решая задачу, человек может также *найти соотношение* между разными объектами или *понять их* структуру (систему, лежащую в их основе). Он может также *преобразовать конечный результат* своей интеллектуальной деятельности и выразить его совершенно в другой форме, нежели та, в которой давался исходный материал. Наконец, он может выйти за рамки той информации, которая ему дана в тестовом материале, и *найти значение или скрытый смысл*, лежащий в основе этой информации, что и приведет его к правильному ответу. (Егорова, с. 80-81)

Таким образом, 5 х ***5*** х ***6 = 150, т.е. модель Гилфорда всего включает 150 факторов, которые никак между собой не соподчиняются***. Например, нельзя сказать, что человек, анализирующий реальное поведение, «умнее» или «глупее» того, кто рисует в жанре символизма. Каждый из маленьких кубиков должен быть валидизирован (подтвержден) как фактор интеллекта, что требует создания адекватного диагностического средства. К настоящему времени, однако, обрели свое подтверждение только 105 из числа теоретически обоснованных факторов. (Нартова-Бочавер)

Однако взаимная независимость этих факторов постоянно подвергается сомнению, а составление модели интеллекта из полутора сотен факторов представляет собой сложную задачу (другая крайность в сопоставлении с теорией Спирмана)

10.9. Теории множественности интеллектов

Факторные теории не исчерпывают всего многообразия теорий интеллекта. В последнее время наблюдается отход от рассмотрения интеллекта как чисто информационного процесса, и предпринимаются попытки выделить в нем характеристики, позволяющие, образно говоря, использовать его для повседневной жизни.

Одна из концепций этой направленности (***трехкомпонентная теория интеллекта***) разработана американским исследователем ***Р.Стернбергом***.

Целостная теория интеллекта должна описывать три его аспекта - внутренние компоненты, связанные с обработкой информации ***(компонентный интеллект)***, эффективность овладения новой ситуацией ***(эмпирический интеллект)*** и проявление интеллекта в социальной ситуации (***ситуативный интеллект)***.

Интеллект как множественное явление понимался так же и **Г.Айзенком**, который ***выделял и соподчинял три вида интеллекта*** в следующей последовательности: ***биологический, психометрический, социальный***.

Говард Гарднер ***выделил 6 видов интеллекта***, прибавив к традиционно выделяемым *лингвистическому, логико-математическому и пространственному* еще три вида - *музыкальный, кинестетический и личностный (в т.ч. меж- и внутриличностный)*.

Гарднер пришел к выводу, что выделенные им интеллекты являются относительно независимыми друг от друга.

Еще один взгляд на природу мышления отражен в работах **Д.Хорна** (основан на иерархической структуре интеллекта Раймонда Кэттела), который ***выделял два типа интеллекта***. ***Текучий интеллект*** - это те способности, благодаря которым человек обучается всему новому (т.е. память, индукция, восприятие новых связей и отношений и т.д.). Метафора «текучий» подчеркивает тот факт, что интеллект как бы вливается в различные виды интеллектуальной деятельности на протяжении взросления человека. После окончания юношеского возраста его развитие идет на спад. Текучий интеллект отражает биологические возможности нервной системы - ее работоспособность

и интегративность. ***Кристаллизованный интеллект*** - это широкая область интеллекта, включающая умения формулировать суждения, анализировать проблемы и строить обобщения. Этот тип интеллекта развивается с опытом и образованием, опирается на осведомленность и прогрессирует на протяжении всей жизни человека.

Еще одна компонентная модель интеллектуальных способностей представлена в ***концепции мудрости***, созданной известным исследователем геронтопсихологии **П.Бальтесом**. *Мудрость - это экспертная система знаний, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жизненно важным или неясным вопросам. Мудрость обладает пятью основными свойствами*. *Во-первых*, она связана с решением важных, смысложизненных вопросов. *Во-вторых*, уровень используемых знаний очень высок. *В-третьих*, эти знания сбалансированы и мо гут использоваться в особых ситуациях. *В-четвертых*, мудрость сочетает в себе ум и добродетель и может использоваться как для блага отдельного человека, так и для человечества в целом. *В-пятых,* мудрость легко распознается другими людьми.

К сожалению, мудрость не является нормативным психологическим образованием, и поэтому не многим удается ее достичь. (Нартова-Бочавер)

10.10. Концепция IQ

Российский мыслитель XVIII века ***А.Н.Радищев*** (1792) в трактате «О человеке, его смертности и бессмертии» *высказывал следующую точку зрения* на проблему умственных способностей (кстати, весьма близкую к взглядам французского писателя и исследователя Дидро): "*... нет никого, кто бы не был убежден, что находится в способностях каждого великое различие от другого. А кто обращается с детьми, тот ясно понимает, что поелику различны в людях темпераменты…, то и силы умственные должны разнствовать в каждом человеке неминуемо*".

Для измерения искомой "человеческой разности" **А.Бине и Т.Симон** (Binet, Simon, 1905) создают в 1905 году первую шкалу измерения интеллекта, баллы которой означали характерный для определенного возраста (от двух до двенадцати лет) уровень развития одной из тридцати способностей (от сенсомоторной координации до конструирования предложений). Далее, в 1911 году **В.Штерн** предлагает термин ***"психический возраст"***, связав эту переменную с хронологическим возрастом через коэффициент интеллекта. Если шестилетний ребенок успешно выполнял тесты, соответствующие его возрасту, его коэффициент был равен 7/7=1.00. Чуть позже, в 1916 году, американский психолог **Л.Термэн** *предлагает аббревиатуру* **IQ** и шкалу измерения от нуля до ста, и используемая с того времени в США версия теста получила название Стэнфорд— Бине. Классическая формула, ставшая уже достоянием истории, приобретает свой окончательный вид:

$$IQ = \frac{\text{Психический возраст (ПВ)}}{\text{Календарный возраст (КВ)}} \times 100$$

Хронологический возраст (ХВ)

Содержание используемых и по сей день показателей IQ существенно отличается от интерпретаций, производных от первоначального замысла. Так, возраст давно уже перестал быть основой для вычисления суммарного коэффициента. Количество лет сменилось вычислением пропорции полученных испытуемым результатов по сравнению с общим результатом в соответствующей группе. Структура, например, теста Стэнфорд-Бине в четвертой редакции 1986 года базируется уже на иерархической модели интеллекта. На верху пирамиды, как и прежде, остается генеральный фактор интеллекта g. Следующий уровень обозначается тремя основными группами тестируемых факторов, а два последующих за ним уровня включают описание конкретно измеряемых способностей и соответствующих тестовых заданий (Thorhdike, Hagen & Sattier, 1986):

1. *"Выкристаллизовывающиеся" (связанные, сопряженные) способности*, определяющиеся, по Р.Кэттеллу (197I), совокупностью знаний и интеллектуальных навыков человека, приобретенных в ходе социализации. Сюда относятся, например, способность к вербальной логике (словарный запас, понимание, соотношение значений) и к количественной (невербальной) логике — операции с числами и сериями чисел, работа с уравнениями. Это общий интеллект, связанный с обучением в школе и вовлеченностью в другие виды культурно обусловленной активности.

2. *"Подвижно-аналитические" (текучие, свободные) способности*, определяющиеся той стороной онтогенетического развития, которая менее подвержена влиянию культуры (то есть биологические, природные способности). Здесь выделяется группа заданий на абстрактно/визуальную логику — анализ образов, копирование и пр.

3. *Характеристики кратковременной памяти* — запоминание предложений, изображений или названий объектов, цифр, наборов букв и т.д.

Новая измеряющая уровень IQ батарея отличается не только по структуре, но и по процедуре проведения. Осуществляется многоэтапное тестирование, означающее, что вначале экзаменатор дает пробные задания, чтобы обозначить тот уровень в каждом субтесте, с которого будет проводиться тестирование данного испытуемого.

Вместе с тем многие авторы отмечают в качестве одного из основных недостатков IQ то, что его измерения не являются предикторами способности личности обучаться навыкам, необходимым для повседневной жизни (Baumeister, 1987; Howe, I988).

Устойчивость IQ

Если IQ - общий показатель интеллектуального развития, в той или иной мере отражающий структуру имеющегося интеллектуального потенциала, то возникает закономерный вопрос об устойчивости полученных тестовых оценок во времени.

Американскими психологами (Bayley, 1949; Honzik Macfarlane & Allen, 1948) обобщены собственные данные и результаты других исследований об устойчивости IQ и представлены в виде выводов:

1. Тестовые показатели, полученные в результате обследования младенцев в ***возрасте двенадцати-восемнадцати месяцев***, оказались бесполезными для предсказания последующего интеллектуального статуса. Другими словами, показатели скорости развития младенцев не позволяют сделать какой-либо прогноз в отношении уровня IQ;

2. Степень взаимосвязи (измеряемая величиной коэффициента корреляции) между показателями тестов интеллекта, выполненных в различные возрастные периоды, оказалась в зависимости как от возраста, в котором проводилось первое тестирование, так и от величины временного интервала между проводимыми измерениями. Возраст в ***шесть лет*** оказался наиболее удачным для последующего прогноза уровня IQ в следующих возрастных группах школьного периода;

3. Даже корреляция на очень высоком уровне (0.80) оставляет достаточно места для значительных колебаний в каждом индивидуальном случае. Так, в течении только школьного периода возможно изменение уровня IQ в пределах 50 баллов. В 9% случаев наблюдаются изменения в пределах 30 баллов, а в 58% — изменения в пределах 15 баллов являются обычным делом. И хотя, как отмечают авторы исследования, 15 или 20 баллов еще недостаточно для зачисления субъекта в группу "гениев" или "тупиц", этого достаточно, чтобы сделать выводы о значительных различиях в оценке интеллектуального потенциала ученика и связанного с этой оценкой прогноза об успешности обучения.

Однако корреляция школьных оценок, которые при всех известных оговорках могут рассматриваться в качестве внешнего критерия уровня интеллектуальной оснащенности ученика, с показателями общего интеллекта оказывается довольно устойчивой в целом ряде учебных ситуаций и обычно находится в пределах 0.40-0.60 (Cook, 1947). При этом показатели вербального интеллекта имеют более высокие корреляции, чем оценки выполнения невербальных заданий.

Оценка детского интеллекта также оказывается довольно прогностичной относительно будущих школьных отметок. Коэффициент корреляции равен, по последним данным, 0.50-0.60 (Neisser,1996). То есть дети с высокими или низкими показателями IQ оказываются, соответственно, в группах успевающих или неуспевающих учеников в дальнейшем. (Либин)

10.11. Интеллект в структуре индивидуальных свойств

Дискуссию, посвященную взаимовлиянию интеллекта и личности, начали еще Л.Тернстоун и Р.Кэттел, обнаружившие тесное переплетение некоторых личностных свойств с интеллектуальными особенностями.

Опрос 600 экспертов (Snyderman & Rothman, 1987) показал, что 99,3% из них согласны в том, что интеллект связан с абстрактным мышлением или

логикой, 97,7% считают очевидной связь интеллекта с решением проблем, 96,0% полагают, что интеллект связан со способностью приобретения знаний. Однако менее очевидной и требующей тщательной проверки является связь интеллекта с другими, некогнитивными, характеристиками индивидуальности.

Энергетические и информационные параметры

Тревожность (нейротизм) и интеллект. Эти два показателя отражают соответственно энергетический и информационный аспекты активности субъекта. В тревожности, как одном из проявлений важнейшей черты темперамента - эмоциональной нестабильности - отображается также интенсивность эмоционально-волевых процессов. Представляет интерес сопоставление показателей тревожности с показателями умственной. Результаты факторного анализа обнаруживают интересную коллизию — в одних случаях соотношение показателей интеллекта и тревожности тяготеет к реципрокности (т.е. проявлению разнонаправленных тенденций — "чем больше одного, тем меньше другого"), а в других — к синергичности (однонаправленные изменения, отражающиеся в положительном знаке коэффициента корреляции). В соответствии с гипотезой о криволинейной (инвертированной V-образной) зависимости, по мере повышения значений энергетического фактора (к которому относится, в частности, уровень активации и связанная с этим степень тревожности, нейротицизма) интеллектуальная продуктивность повышается, а затем, после достижения определенного оптимума, начинает снижаться (Палей, 1974). Другими словам и "одинаковость знаков факторных нагрузок у двух показателей в одном факторе, и противоположность их в другом может быть симптомом криволинейной связи между этими показателями» (Палей,1977). Содержательная интерпретация обнаруженной противоречивости, по мнению авторов исследования, связана с личностными свойствами более высокого уровня и отражает явление, известное как столкновение мотивов.

Темперамент и интеллект. Развиваемая в рамках формального подхода к изучению индивидуальности гипотеза о существовании единого базового механизма формирования темперамента и общих способностей проверялась в сравнительном исследовании взаимосвязей темпераментальных и интеллектуальных показателей у детей и взрослых (Русалов, Дудин, 1995). В основу проверяемой гипотезы было положено представление о существовании первичных задатков — генетически фиксированного сочетания всех природных свойств человека, изначально формирующих свойства темперамента, выступающие, в свою очередь, в качестве задатков второго уровня, детерминирующих развитие общих способностей. Различие в механизмах формирования темперамента и свойств общих способностей заключается в более содержательном характере последних, что связано с динамическими возможностями когнитивной сферы, обусловленными объемом усвоенных знаний, умственными навыками и операциями. Полученные *данные свидетельствуют о взаимодействии темперамента и способностей прежде всего через характеристики активности — эргичность, пластичность и темп.*

В то же время плотность связей между двумя изучаемыми подструктурами индивидуальности оказалась в зависимости от двух параметров — возраста (у подростков связь темпераментальных и интеллектуальных показателей оказалась более значимой) и уровня умственного развития (чем выше интеллект, тем слабее связи между изучаемыми признаками индивидуальности).

Личность и интеллект. В последние два десятилетия обнаруживается тенденция ко все более расширенному толкованию концепта "интеллект", содержание которого начинает выходить за границы только когнитивной сферы.

Говард Гарднер определяет интеллект в терминах многочисленных способностей, каждая из которых является важной для достижения адекватности и успешности в определенной сфере жизнедеятельности. Ценность каждого компонента интеллекта определяется конкретными общественными нормативами, которые поощряют или не поощряют развитие следующих интеллектуальных способностей (Gardner, I983):

* лингвистических
* логико-математических
* пространственных (ориентация в пространстве на основе психических образов)
* музыкальных
* телесно-кинестетических
* интер(или меж-) личностных (понимание других)
* интраличностных (понимание себя).

Эти семь интеллектуальных компонентов отражают все аспекты человеческого потенциала, обеспечивая адаптацию и развитие. Помещенные в культурный контекст, они выявляют имплицитные общественные установки. Гарднер полагает, что развитие первых двух способностей из списка характеризует западное общество в целом, а для изолированных небольших социумов (например, жителей маленьких островов) специфична ориентация на развитие межличностной компетентности.

В другой интерпретации интеллекта указывается, что его традиционные определения слишком узки и не вмещают таких аспектов как счастье, личностный успех или гармония с обществом. Эти компоненты были учтены в базовой модели ***эмоционального интеллекта*** (Mayer & Salovey, 1990), которая акцентировала внимание на пяти типах способностей — знание об эмоциях, управление эмоциями, распознавание эмоций у других, умение мотивировать себя, совладание с социальными отношениями. Более полная концепция, по мнению Д.Голмэна (Goleman, 1995), формулируется в терминах эмоционального интеллекта, который включает набор не связанных с IQ (intelligence quotient) признаков, существенных, однако, для успешности в профессиональных, межличностных и близких отношениях. Согласно этой концепции, *EQ (emotion quotient) вычисляется как сумма показателей семи*

способностей: самоосознанности, самомотивированности, устойчивости к фрустрации, контролем за импульсами, регуляцией настроения, эмпатией, оптимизмом. Также как IQ является предиктором академической успеваемости, уровень EQ позволяет говорить о вероятности жизненного успеха. (Либин)

10.12. Креативность

По мнению Либина, на современном этапе изучения феномена креативности продуктивнее говорить о том, какими факторами **НЕ** обусловлена эта особенность человеческой психики, чем о том, какие закономерности лежат в ее основе.

Скорость и вариативность или метафоричность

Ученые, работающие над созданием искусственного интеллекта, предположили, что вариативность и скорость вычислений позволит создать компьютерную программу, близкую к понятию "креативность". В 1996 году чемпион мира по шахматам Гарри Каспаров оказался "лицом к лицу" с наиболее мощной на сегодняшний день программой искусственного интеллекта Deep Blue (что с иронией можно было бы перевести как "Сильно Задумчивый") — и потерпел поражение в первом раунде. Искусственная шахматная программа была способна проанализировать сто миллионов возможных игровых комбинаций в секунду. Однако в ходе игры Каспаров, проанализировав сами игровые стратегии, обнаружил, что компьютер лучше играет, когда его человеческий партнер использует типичную атакующую, агрессивную тактику, но оказывается менее эффективным, если человек выбирает более консервативный подход (Weber, I996). Скорость и вариативность оказались менее связанными с общей продуктивностью, чем способность к метаанализу и построенная на метафоре оценка действительной ситуации.

Интеллектуальность или оригинальность

Для измерения креативности, как правило, применяются тесты, выявляющие необычность, оригинальность восприятия и мышления у креативов по сравнению со стандартностью и распространенностью данных ответов у считающихся не-креативами субъектов (Торренс, 1979). Наиболее интересным представляется сопоставление уровня необычных и неожиданных ответов, относящихся к явным признакам креативности, с показателями IQ. С этой целью было проведено обследование студентов (Getzels &. Jackson 1962), по результатам которого выявились две непересекающиеся группы: не-креативы с очень высоким уровнем IQ (свыше 150) и креативы с гораздо меньшим (хотя и выше среднего) уровнем IQ (около 127 баллов). Был также проведен тест измерения достижений в обучении, включающий важные для академической успеваемости задания (анализ прочитанного, лингвистические навыки, грамотность и пр.). Ожидалось обнаружить разницу в тесте достижений между двумя группами, обусловленную весьма существенной разницей (в 23 балла!) в уровне тестируемого интеллекта. Однако никакой

разницы в успешности не было выявлено. Креативность оказалась фактором, который не фиксировался с помощью стандартных тестов интеллекта.

Этот вывод после был воспроизведен в восьми исследованиях, но само новое измерение психической способности было скорее обозначено "от противного", чем верифицировано. Корреляция между баллами креативности и баллами IQ обычно оказывалась очень низкой, составляя 0,10-0,30 и каждый раз исследователи убеждались, что тесты измеряют различные факторы (Anastasi & Urbina, 1997). Другими словами, если при организации приема в университеты ориентироваться на группу студентов, занимающих верхние 20% на шкале интеллекта, можно потерять 70% креативов.

Возможно, в этом кроется причина того, что прогностичность успешности, сделанная на основе выявленного уровня креативности, оказывается высокой для таких областей деятельности, как драматическое искусство, литература и музыка, составляя r = 0,50 для пятилетнего периода (Cropley, 1972). Но этот тип прогноза теряет свою силу, будучи применен к оценке будущей успешности в научных областях. Зато показатели уровня IQ оказываются весьма эффективными для предсказания успеха в точных академических науках.

Конвергентность или дивергентность мышления

Возможное объяснение описанного только что феномена заключается, с одной стороны, в наличии большего пространства для проявления необычного и неопределенного в искусстве, и, с другой стороны, в большей регламентированности и жесткости правил, характерных для точных наук — физики, химии, биологии и математики. В то же время, изучая особенности связанного с творческими процессами дивергентного мышления (понимаемого как порождение множества решений на основе однозначных данных; обычно противопоставляется диагносцируемому с помощью традиционных тестов интеллекта конвергентному мышлению, нацеленному на выявление единственно верного результата — см. Guilford & Hoepfner 197I), исследователи установили, что ответы дивергентного типа (по сравнению с ответами, обнаруживающими низкую дивергентность) оказываются эффективными предикторами для последующего проявления креативности в области научных изысканий, архитектуры и инженерных разработок (Gough, 1976).

Креативность или регламентированность

По мнению В.Н.Дружинина (1995), все интеллектуальные тесты и тесты креативности можно проранжировать по шкале "регламентированность—свобода" поведения испытуемого в ситуации тестирования.

Корреляции тестов интеллекта и тестов креативности находятся в довольно сильной зависимости от ситуации тестирования, В то же время "креативность проявляется в той мере, в которой ситуация оказывается менее жесткой с точки зрения ограничительных требования к деятельности" (Дружинин, 1995). На основе экспериментальных данных исследователь приходит к выводу о возможности судить по оригинальному ответу о наличии

у человека креативности; однако отсутствие в свободной ситуации креативных ответов еще не свидетельствует об отсутствии у человека креативности.

Выявленная реципрокная зависимость между креативностью и регламентированностью поведения характерна не только для тестовых, но и для широкого круга жизненных ситуаций. При этом одно важное обстоятельство играет решающую роль — "свободные условия только создают возможности для проявления креативности", проявляется же креативность лишь в результате осознанной потребности в творчестве. (Либин

Тема 11. Стилевые проявления индивидуальности

11.1. Стиль как предмет дифференциально-психологических исследований

В энциклопедических словарях обычно выделяются два значения этого слова:

1) стиль как индивидуально-специфический способ (манера, приемы) поведения, т. е. характеристика процесса деятельности;

2) стиль как совокупность отличительных черт творчества определенного автора, т. е. характеристика продукта деятельности.

Понятие «стиль» - дифференцирующее. Проблема стиля жизни, поведения, деятельности, руководства, общения, познания традиционно является предметом изучения психологов. (Ильин)

Можно выделить **три этапа** становления значения термина «стиль» и соответственно стилевого подхода в психологии.

На первом этапе стиль рассматривался в контексте психологии личности для описания индивидуально-своеобразных способов взаимодействия человека со своим социальным окружением. Впервые термин «стиль» появился в психоаналитических работах Альфреда Адлера (1927). Он говорил о существовании индивидуальных стратегий поведения, которые вырабатываются личностью для преодоления комплекса неполноценности.

Гордон Олпорт (1937) применял понятие стиля для описания экспрессивного аспекта поведения, характеризующего диспозиции личности (ее мотивы и цели). Стиль — это способы реализации мотивов и целей, к которым предрасположена личность в силу своих индивидуальных особенностей (поэтому «стилем» являются любые личностные черты, начиная с избирательности восприятия и заканчивая мерой общительности).

Дальнейшее развитие стилевых представлений на первом этапе было связано с направлением **«Новый взгляд» (New Look),** в рамках которого индивидуальные различия (в первую очередь в познавательной сфере) впервые стали предметом специального изучения. Так, было экспериментально показано, что индивидуальные «ошибки» восприятия — это не просто индивидуальные различия, но, скорее, следствие действия некоторых базовых психологических факторов, в частности, в виде явления «перцептивной защиты».

Индивидуально-своеобразные формы перцептивной защиты свидетельствовали о наличии «внутри» субъекта особых потребностно-мотивационных состояний, которые оказывали влияние на индивидуально-своеобразные характеристики восприятия объектов и явлений. Например, дети из бедных семей (сравнительно с детьми из обеспеченных семей) при оценке физической величины монеты преувеличивали ее размер, причем тем в большей степени, чем выше ее денежный номинал.

Второй этап стилевого подхода приходится на 50-60-е годы XX века и характеризуется использованием понятия стиля для изучения индивидуальных

различий в способах познания своего окружения. В работах ряда американских психологов на первый план выходит исследование индивидуальных особенностей восприятия, анализа, структурирования и категоризации информации, обозначенных термином «когнитивные стили» (см.: Gardner, Holzman, Klein, Lipton, Spence, 1959; Kagan, 1966; Witkin, Oltman, Raskin, Karp, 1971; и др.).

Отличительной чертой этого этапа является переход на операциональные определения когнитивных стилей, когда то или иное стилевое свойство определяется через процедуру его измерения (когнитивный стиль — это то, что измеряется с помощью конкретной стилевой методики). В итоге стилевые исследования оказались «инструментально привязанными». Именно это обстоятельство впоследствии привело к серьезным противоречиям на эмпирическом уровне и в конечном счете к разрушению идеологических основ традиционного стилевого подхода.

Наконец, **третий этап стилевого подхода**, начало которого может быть приурочено к 80-м годам 20-го столетия, отличается тенденцией к гиперобобщению понятия стиль. В частности, понятие когнитивного стиля расширяется за счет появления новых стилевых понятий, таких как «стиль мышления» (Григоренко, Стернберг, 1996; 1997), «стиль учения» (Kolb, 1984; Honey, Mumford, 1986; Ливер, 1995), «эпистемологические стили» (Wardell, Royce, 1978) и т. п.

Отмечается появление стилевых метапонятий («метастилей»), замещающих все множество описанных на данный момент конкретных когнитивных стилей:

- артикулированность — глобальность (Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, Karp, 1974);
- аналитичность — синтетичность (Колга, 1976; Шкуратова, 1994);
- образность — вербальность и целостность — детальность (Riding, 1997) ит. п.

В последние три десятилетия в отечественной литературе появились исследования «оценочного стиля» (Безносов, 1982), «эмоционального стиля» (Дорфман, 1989), «стиля педагогического общения» (Коротаев, Тамбовцева, 1990), «стиля психической деятельности дошкольника» (Стеценко, 1983), «стиля жизни личности» (Злобина, 1982), «стиля активности» (Вяткин, 1992), «стиля совладения со сложными жизненными ситуациями» (Либин, 1996), «стиля саморегуляции деятельности» (Моросанова, 1998) и т. д. Апофеозом подобного рода гиперобобщения является концепция «стиля человека», в которой стиль рассматривается как метаизмерение по отношению ко всем свойствам индивидуальности на всех уровнях ее организации, начиная с темперамента и заканчивая смысловой сферой (Либин, 1998).

Таким образом, в рамках третьего этапа наблюдается фактическое отождествление стиля с индивидуальными различиями в психической деятельности. Однако, если стили — это всегда индивидуальные различия, то индивидуальные различия далеко не всегда являются стилями. Иными словами,

в современных стилевых исследованиях критерии спецификации стиля оказались потерянными. Ловушка захлопнулась: категория стиля, фиксирующая факт индивидуального своеобразия способов поведения личности, поглотив и растворив в себе все остальные психологические категории, стала претендовать на замену предмета современной психологии стилевой феноменологией (М.А. Холодная).

Итак, в психологии *исследования стиля в XX веке стали проводиться в трех направлениях*, использующих различные начальные системы координат:

— личностные диспозиции (Adler, 1927; Allport, 1937; Royce, Powell, 1983);

— характеристики когнитивных процессов (Gardner, 1959; Witkin, 1974; Nosaly 1990);

— параметры поведения (Thomas, Chess, 1977; Lazarus, Fotkman, 1984) и деятельности (Мерлин, 1964; Климов, 1969) (Ильин).

В отечественной психологии стиль рассматривается в контексте изучения индивидуально-типологических различий и теории деятельности (В.С.Мерлин; Е.А.Климов; И.П.Ильин). В результате такого «разделения» были сформулированы *два исходных определения: когнитивного стиля и индивидуального стиля деятельности:*

- индивидуальный стиль деятельности — *индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек, в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности* (Климов, 1969);

- когнитивный стиль — *устойчивые способы приема и переработки информации, проявляющиеся в индивидуальной специфике организации познавательных процессов, влияющей на все уровни ментальной иерархии, включая личностные особенности.*

11.2. Индивидуальный стиль деятельности

Под **стилем** понимается *система наиболее эффективных приемов и способов организации своей деятельности, некоторая устойчивая система особенностей деятельности и поведения*.

По **Е.А. Климову** (1969), *проявление стиля деятельности многообразно*: это и практические способы действия, и приемы организации психической деятельности, и особенности реакций и психических процессов. Автор *отмечает: «вообще говоря, под индивидуальным стилем следовало бы понимать всю систему отличительных признаков деятельности данного человека, обусловленных особенностями его личности*».

Факторы, определяющие формирование индивидуального стиля деятельности.

Подход пермской психологической школы к изучению *стилей деятельности* состоит в том, что они *увязываются со свойствами нервной системы*. Отсюда и длинное название: «типологически обусловленный

индивидуальный стиль деятельности». По Е.А. Климову, типологические особенности свойств нервной системы выступают «ядром» стиля. Показано, что склонность к тому или иному стилю деятельности определяется как отдельными типологическими особенностями, так и их сочетанием.

До недавнего времени типологические особенности свойств нервной системы рассматривались как единственные детерминанты стиля деятельности. Однако в последние годы стало очевидным: формирование стиля происходит под влиянием целого комплекса факторов, и не только психологических. Е.А. Климов подчеркивает, что стиль деятельности связан со многими особенностями личности, а не только с типологическими особенностями свойств нервной системы. В.С. Мерлин также отмечает, что индивидуальный стиль деятельности определяется всеми иерархическими уровнями индивидуальности. В частности, во многих исследованиях показана корреляция стилей с тревожностью и волевыми качествами. Значит, словосочетание «типологически обусловленный индивидуальный стиль деятельности» целесообразно употреблять не во всех случаях, а только в тех, когда изучается типологическая обусловленность стиля.

Пути и механизмы формирования стиля деятельности.

Существуют *два пути формирования стиля - стихийный и целенаправленный*. *Первый* - формирование стиля под влиянием имеющейся у человека склонности выполнять деятельность какими-либо определенными способами. Индивидуум выбирает тот или иной способ деятельности, потому что он ему больше нравится. При этом он не в состоянии даже объяснить, почему он предпочел данный способ. Это полуосознанный путь формирования стиля.

Второй, целенаправленный путь же *существует в трех вариантах*. В одном случае человек *целенаправленно формирует тот или иной стиль* в силу подражания кому-либо. *В другом случае он анализирует свои сильные и слабые стороны*: что ему удается лучше, а что - хуже, и, исходя из такого анализа, *выбирает способ деятельности, позволяющий реализовать свои сильные стороны*. В третьем случае стиль навязывается ему педагогом (наставником на производстве, учителем, тренером). Причем это происходит часто без учета психофизиологических особенностей человека, а просто по принципу «делай, как я» или же согласно существующему на данный момент представлению о том, какой стиль наиболее «прогрессивный». В результате возникает рассогласование между склонностями и способностями человека и тем стилем, который ему навязывается.

Показано, что выработка стиля деятельности, неадекватного психофизиологическим особенностям человека, приводит к замедлению роста мастерства (Е.В. Воронин, 1984; Поторока, 1986; А.Р. Ширинов, 1988). Это выражается в худшем усвоении техники, более медленном формировании двигательных навыков, в возникновении неудовлетворенности занятиями данным видом деятельности у новичков, большем времени, затрачиваемом на выполнение требований. Кроме того, выполнение деятельности способом, не

соответствующим психофизиологической организации человека, приводит к энергетическому удорожанию работы (Илларионов, 1978).

Стиль деятельности и ее эффективность.

Можно выделить *три варианта соотношения между стилем и эффективностью деятельности*.

1. Стиль деятельности выбирается по склонности, но вопреки требованиям деятельности; в этом случае он отражает процесс приспособления деятельности к человеку. Эффективность таковой может быть низкой.

2. Стиль деятельности выбирается исходя из целесообразности (с учетом требований деятельности и ситуации); в этом случае он отражает приспособление человека к деятельности. Эффективность деятельности может возрастать (в основном уже у опытных специалистов), но человек на первых порах испытывает напряжение, дискомфорт, что сказывается на замедлении темпов овладения профессией, двигательными и интеллектуальными действиями. Это бывает, когда стиль навязывается человеку.

3. Стиль деятельности выбирается по склонности и не вступает в противоречие с требованиями деятельности и ситуации. Это оптимальный случай, когда и эффективность деятельности человека высокая, и он работает без лишнего напряжения, в свое удовольствие. Такое бывает, когда стиль выбирается по имеющимся типологическим особенностям и правильным представлениям о характере деятельности.

Несовпадение стилей деятельности у выполняющих совместную деятельность приводит к конфликту и к снижению эффективности работы. Чаще всего это происходит, когда один человек навязывает свой стиль другому без учета склонностей того. (Ильин)

11.3. Стили профессиональной и учебной деятельности, стили руководства и общения

Виды стилей деятельности.

Все виды стилей деятельности в разных областях продуктивной деятельности можно разделить ***на подготовительные и исполнительские***. *Первые* связаны с подготовкой к деятельности, *вторые* - с ее исполнением.

В лаборатории В.С. Мерлина был выявлен стиль, отражающий своеобразие соотношений между ориентировочной и исполнительной фазами деятельности. Стиль деятельности, связанный с тщательным сбором информации, ее систематизацией, с детальным планированием деятельности на основе собранной информации, с обособленностью и большой продолжительностью подготовительных действий, присущ лицам со слабой нервной системой и инертностью нервных процессов. Такие типологические особенности заставляют субъектов тщательно готовиться к деятельности, продумывать все мелочи. Объясняется это тем, что эти люди не любят попадать в неожиданные ситуации, вызывающие у них вследствие инертности нервных процессов затруднение в переключении с одной установки на другую, что

приводит к возникновению психического напряжения. Поэтому они стараются провести профилактические мероприятия, действуют по принципу: «семь раз отмерь, один раз отрежь».

У других же наблюдается стиль подготовки к деятельности, связанный с недостаточным стремлением к получению и систематизации информации, с недостаточным планированием деятельности, с обращением основного внимания на исполнение той и исправлению недостатков по ходу ее реализации, а не предупреждением их. Они действуют по принципу «авось да небось». У таких субъектов отмечается сильная нервная система и подвижность нервных процессов. Первая предохраняет человека от страха и растерянности при возникновении в ходе деятельности затруднений, а вторая обеспечивает хорошее переключение с одной ситуации на другую. Такое сочетание силы нервной системы и подвижности обеспечивает решительность, высокий темп деятельности. Не случайно люди, которые отличаются подвижностью нервных процессов, придают большое значение «поворотливости», а лица с инертностью отмечают, что, когда торопятся, работа у них идет хуже (Е.А. Климов).

Исполнительские стили деятельности многообразны и зависят от ее сферы и вида. *В области управления различают автократический, демократический и либеральной (попустительский) стили руководства (лидерства), выделенные ещё К.Левиным. В спортивной деятельности выделяют атакующий, защитный, контратакующий и комбинационный стили (в единоборствах), равномерный и неравномерный способ распределения сил на дистанции (в циклических видах деятельности) и др. Имеются разные стили исполнения и разучивания музыкальных произведений*.

Существует несколько классификаций **стилей руководства**, но наиболее распространенная – та, которая корнями уходит в представления К. Левина. Согласно ей выделяются *автократический (авторитарный), демократический* и *либеральный (попустительский)* стили, различающиеся по степени сосредоточенности у руководителя функций руководства и участии его и руководимого им коллектива в принятии решений.

Автократический (авторитарный) стиль подразумевает жесткое руководство – распоряжения, инструкции, требующие от группы неукоснительного выполнения. Придерживающийся этого руководитель определяет всю деятельность группы, прописывает все технические приемы и действия.

Для этого стиля характерны четкая постановка целей деятельности, энергичная форма отдачи распоряжений, приказаний, нетерпимость ко всему, что идет вразрез с мнением руководителя. Члены группы у такого руководителя постоянно находятся в состоянии неопределенности относительно своих будущих действий, знают только свои частные задачи.

Связи между участниками сводятся руководителем до минимума, так чтобы они осуществлялись только через его посредничество или при его наблюдении. Руководитель при необходимости разбивает подчиненных на группы, не считаясь с их мнением. В похвалах и критике придерживается только своего мнения.

По мнению К. Левина, авторитарный стиль руководства – это обезличенность и отчужденность, но не откровенная враждебность.

При **демократическом стиле** руководства группа в той или иной мере подключается к организации деятельности. Руководитель разрешает членам группы участвовать (и даже приветствует это) в определении содержания ее деятельности, распределяет между ними ответственность, поощряет и развивает отношения между подчиненными, стремясь уменьшить внутригрупповое напряжение; создает атмосферу товарищества и делового сотрудничества. Все члены группы в общем виде знают все основные этапы деятельности. Когда кто-то просит совета, руководитель предлагает на выбор не один, а несколько способов достижения цели. Сотрудники разбиваются на группы по их желанию. Руководитель старается быть объективным в своей похвале и критике их участников.

Позицию руководителя, придерживающегося демократического стиля, можно охарактеризовать как «первого среди равных». Его власть необходима для рационального выполнения стоящих перед коллективом задач, но не основывается на приказах и репрессиях. Такой руководитель более доступен для подчиненных, которые чувствуют себя с ним свободно и общаются охотно. Предоставление подчиненным в ряде случаев самостоятельности и инициативы способствует формированию у них зрелого в социальном плане поведения.

Однако отсутствие жесткости и агрессивности подобный руководитель должен компенсировать большей, чем обычно, включенностью в работу. Настойчивость, последовательность и такт – главное «оружие» руководителей, демонстрирующих этот стиль руководства.

При **либеральном** (**попустительском**) **стиле** руководитель вмешивается, участвует в организации деятельности группы только в том случае, когда члены последней обращаются к нему, причем его вмешательство реализуется в форме совета и объяснения. Членам группы дается полная свобода принимать свои собственные решения. Материалы и информация предоставляется им только тогда, когда об этом они просят сами. Руководители, демонстрирующие такой стиль, замечания делают редко.

Существуют и иные классификации стилей руководства, в которых так или иначе учтены и вышеприведенные стили. Так, Е.С. Кузьмин и его соавторы (1971), предложив расширенный вариант, выделили пять стилей: дистанционный, контактный, целеполагающий, делигирующий, проблемно-организующий.

Американские исследователи Р. Хаус, Т. Митчелл (R. Hous, T. Mitchell, 1974) выделили четыре типа руководства.

1. *Поддерживающее руководство* (дружеское отношение руководителя к подчиненнным, интерес к их потребностям и статусу).

2. *Директивное руководство* (четкая регламентация действий подчиненных, контроль за выполнением задания).

3. *Разделяемое руководство* (стремление консультироваться с подчиненными и учитывать их предложения).

4. *Руководство, ориентированное на достижени* е (акцент на высококачественное выполнение задания).

Стили общения

В. А. Кан-Калик (1987) описал следующие стили общения.

1. «Совместное творчество»: ставятся общие для общающихся цели, решения отыскиваются совместными усилиями.

2. «Дружеское расположение»: основан на искреннем интересе к личности партнера по общению, уважительном к нему отношении, открытости контактам.

3. «Заигрывание»: основан на стремлении завоевать ложный, дешевый авторитет у партнера по общению, понравиться аудитории.

4. «Устрашение»: следствие неуверенности лица с более высоким статусом, чем у партнера по общению, или же результат неумения организовать общение на основе продуктивной совместной деятельности. Такое общение жестко регламентировано, загнано в формально-официальные рамки.

5. «Дистанцированность»: этот стиль имеет различные вариации, но суть его состоит в подчеркивании различий между партнерами по общению, и эта разница связана со служебным, социальным положением, возрастом и т. д.

6. «Менторство»: разновидность предыдущего стиля, когда один из партнеров («бывалый») принимает на себя роль наставника и беседует с другим назидательно-покровительственным тоном.

Специфические стили общения педагогов с учащимися. А.Г. Исмагилова (1991, 1992) выделяет два стиля педагогического общения. Первый, условно обозначенный как *А, – организующие и корректирующие действия*, *прямые обращения*; второй *(Б) – оценочные, контролирующие и стимулирующие действия и косвенные обращения*.

Стиль А характерен для учителей с сильной и лабильной нервной системой, эмоционально неустойчивых. Стиль Б более соответствует учителям с сильной и инертной нервной системой, эмоционально устойчивых.

В работе А. А. Коротаева и Т. С. Тамбовцевой (1985) выявлена роль экстраверсии – интроверсии в использовании учителями-мастерами разных приемов педагогического общения.

Для учителей-экстравертов характерными приемами оказались: обращение к учащимся на «ты», но дружески, тепло; выражение уверенности в успехе учеников, теплый тон обращения, использование юмора, шуток; эти учителя часто одобряют ответы и действия учащихся; предупреждения и замечания делают в мягкой форме; в конфликтных ситуациях ограничиваются мягкими упреками.

Для учителей-интровертов более характерным было использование следующих приемов общения: обращение к ученикам на «вы», но холодное, сохранение дистанции; для них нередок раздраженный тон общения; они чаще порицают учащихся, чем хвалят их; проявляют строгость в обращении к ученикам, недовольство выражают гневно, прибегают к нелестным для учащихся эпитетам; замечания и предупреждения выносятся жестко.

Из этого следует, что учителя-интроверты более склонны к авторитарному стилю общения и руководства. (Ильин)

11.4. Когнитивный стиль: определение и виды

Значительное место в отечественной и зарубежной психологии отводится рассмотрению когнитивных, или познавательных, стилей деятельности, интенсивное изучение которых началось западными психологами в 1960-х г. (H.Witkin, 1967) и несколько позже - отечественными (В.- А. Колга, 1976; Е.Т. Соколова, 1976; М.А. Холодная, 1998 и др.).

Когнитивные стили — *это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего*. В свою очередь, эти индивидуальные различия образуют некоторые типичные формы когнитивного реагирования, относительно которых группы людей являются похожими и отличаются друг от друга (Gauss, 1978). Таким образом, понятие когнитивного стиля используется с тем, чтобы обозначить, с одной стороны, индивидуальные различия в процессах переработки информации и, с другой, типы людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы (М.А Холодная, 2004).

Когнитивный стиль - *это собирательное понятие для относительно устойчивых способов познавательной деятельности, познавательных стратегий, заключающихся в своеобразных приемах получения и переработки информации, а также приемов ее воспроизведения и способов контроля (Ильин)*.

Таким образом, когнитивные стили - тоже в некотором роде стили деятельности, поскольку они характеризуют типические особенности интеллектуальной деятельности (научения), включающей восприятие, мышление и действия, связанные с решением познавательных задач преимущественно в ситуации неопределенности. Как пишет Г.Клаус (1987), выраженность когнитивных стилей меняется на протяжении онтогенетического развития, но остается удивительно постоянной у каждого конкретного

человека, если сравнивать его показатели с уровнем той возрастной группы, к которой он относится (Ильин).

М.А. Холодная указывает следующие когнитивные стили:

1. Полезависимость/поленезависимость.
2. Узкий/широкий диапазон эквивалентности.
3. Узость/широта категории.
4. Ригидный/гибкий познавательный контроль.
5. Толерантность/нетолерантность к нереалистическому опыту.
6. Фокусирующий/сканирующий контроль.
7. Сглаживание/заострение.
8. Импульсивность/рефлективность.
9. Конкретная/абстрактная концептуализация.
10. Когнитивная простота/сложность (М.А Холодная, 2004).

11.5. Характеристика отдельных когнитивных стилей

Полезависимость - поленезависимость. Впервые эти стили были введены в научный обиход американскими учеными под руководством Г.Уиткина (1967) в связи с изучением соотношения в перцептивной деятельности зрительных и проприорецептивных ориентиров.

Суть эксперимента заключалась в том, что испытуемый, помещенный в затемненную комнату и сидящий на изменяющем свое положение кресле, должен был привести в вертикальное положение светящийся стержень, находящийся внутри светящейся рамки, которая также меняла свое положение.

Было выявлено, что одни испытуемые, чтобы оценить вертикальное расположение стержня, используют зрительные впечатления (ориентация на положение рамки), а другие - проприорецептивные ощущения (ориентация на положение своего тела). Тенденция опираться на внешнее видимое поле получила название полезависимости, а тенденция контролировать зрительные впечатления за счет проприорецепции - поленезависимости. У первых восприятие предъявлявшихся фигур на определенном фоне искажалось из-за недостаточного обособления и дифференцирования частей в образе восприятия, у вторых было адекватным в связи со способностью вычленять стимулы из контекста.

Таким образом, способ пространственной ориентации связан со способностью вычленять отдельную деталь или фигуру из целостного пространственного контекста (сложной фигуры). Поэтому поленезависимость стала рассматриваться как умение преодолевать видимое поле и структурировать его, выделять в нем отдельные элементы. Полезависимость означает противоположное качество познавательной деятельности, когда все элементы видимого поля оказываются жестко связанными, а детали трудноотделимыми от пространственного фона.

Указанные стили рассматриваются и как проявление индивидуальности в мотивационно-смысловой сфере.

Поленезависимые склонны к активному научению; они любят структурировать материал и используют мнемонические стратегии для эффективного запоминания и воспроизведения информации; предпочитают изучать общие принципы, довольно легко их усваивая (А.Фернхем, 1995]). Полезависимые учащиеся склонны к пассивному научению, используя предложенную им организацию материала.

Поленезависимость связана с высоким показателем невербального интеллекта (образным мышлением), более высокой обучаемостью, успешностью решения задач на сообразительность, легкостью смены установок, с автономностью, стабильностью образа Я, более объективными подходами к проблемам, устойчивостью к внушению, критичностью, более высокой моральностью. Однако поленезависимые хуже ладят с людьми, склонны ими манипулировать, менее позитивно оценивают их и себя, труднее разрешают конфликты. Группа, состоящая из одних поленезависимых, редко приходит к соглашению по спорным вопросам. Работая в паре, поленезависимые берут на себя руководство работой даже в том случае, если по инструкции им отведена подчиненная роль.

По данным Г.Уиткина, полезависимые студенты более успешны в области искусства и гуманитарных дисциплин, чем в сфере точных наук. Они предпочитают также и более неформальные методы обучения, присущие полезависимым учителям. Поленезависимые же педагоги навязывают свою структуру организации преподаваемого материала, предпочитая более формальные модели его подачи. Поэтому с полезависимыми студентами у них может возникнуть несовместимость.

Г.Уиткин установил, что полезависимые более конформны, а поленезависимые активнее ищут информацию и оказываются более осведомленными.

Полезависимые люди более расположены к психогенным расстройствам, менее моральны (среди лиц, совершивших криминальные деяния, преобладают полезависимые), более внушаемы, чувствительны к социальным воздействиям, сильнее нуждаются в поддержке со стороны окружающих, лучше ассимилируют противоречивую информацию, более «удобны» в общении, так как им свойственна теплота и сердечность (В. Крозье, 1997]).

Согласно М.А. Гулиной (1987), полезависимость связана с низкой тревожностью.

В исследовании монозиготных и дизиготных близнецов установлено, что на полезависимость - поленезависимость влияет генотип (С.Д. Бирюков, 1988; М.С. Егорова, 1981; Н.Ф. Шляхта, 1991). В то же время У. Ларсен (W. Larsen, 1982) выявил, что поленезависимость увеличивается с возрастом и с повышением уровня образования человека и оформляется как стилевая особенность к 17 годам. Затем ее уровень стабилизируется, а к старости даже снижается (H.WitKin, D.Goodenough, 1982).

Существенно, то, что при этом место каждого человека на шкале полезависимости - поленезависимости оставалось постоянным (Уиткин, 1967).

Рефлексивность - импульсивность. Эти стили были выделены Д.Каганом (1965) при изучении интеллектуальной деятельности, когда в условиях неопределенности надо было принять решение и требовалось осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив.

Импульсивные люди хотят быстрого успеха, отчего склонны быстро реагировать на проблемную ситуацию. Однако при этом гипотезы выдвигаются и принимаются ими без тщательного продумывания, поэтому часто оказываются неверными. Для рефлексивных людей, напротив, характерно замедленное реагирование в такой ситуации, решение принимается на основе тщательного взвешивания всех «за» и «против». Они стараются не допускать ошибок, для чего собирают больше информации о стимуле перед ответом, используют более продуктивные способы решения задач, успешнее применяют приобретенные в процессе обучения стратегии деятельности в новых условиях.

Ригидность - гибкость (флексибильность) познавательного контроля. Этот стиль связан с легкостью или трудностью смены способа деятельности или переключения с одного информационного алфавита на другой. Трудность смены или переключения ведет к узости и негибкости познавательного контроля.

Термин ригидность был введен Р. Кеттеллом для обозначения явлений персеверации (от лат. perseveratio – «упорство»), т. е. навязчивого повторения одних и тех же мыслей, образов, движений при переключении с одного вида деятельности на другой. Исследователем были выявлены значительные индивидуальные различия в проявлении данного феномена.

Узкий - широкий диапазон эквивалентности. Эти когнитивные стили показывают индивидуальные различия в масштабе, который используется человеком для оценки сходства и различия объектов. Одни люди при свободной классификации объектов разделяют их на множество групп с малым объемом (узкий диапазон эквивалентности), другие же на малое число групп, но с большим числом объектов (широкий диапазон эквивалентности).

Толерантность к нереалистическому опыту. Толерантность (от лат. tolerantia – «терпение») означает терпимость, снисходительность к чему-либо. Как стилевая характеристика она предполагает возможность принятия впечатлений, несоответствующих или даже противоположных имеющимся у человека (например, при быстрой смене картинок с лошадью возникает ощущение ее движения).

Когнитивная простота - когнитивная сложность. Теоретической основой этих когнитивных стилей является теория личностных конструктов Дж. Келли (2000). Выраженность того или иного стиля определяется мерой простоты или сложности системы личностных конструкций при интерпретации, прогнозировании и оценке действительности на основе определенным образом организованного субъективного опыта. Конструкт - это двухполюсная субъективно-измерительная шкала, выполняющая функции обобщения (установления сходства) и противопоставления (установление различий).

Стили атрибуции. Стили атрибуции, или объяснения, - это характерный способ интерпретации событий. При негативном стиле человек склонен объяснять отрицательные события устойчивыми внутренними причинами (например, отсутствием способностей). Если индивидуум верит, что он недостаточно способный и обречен на неудачу, то станет прилагать меньше усилий для достижения нужного ему результата. При положительном стиле атрибуции успехи объясняются своими способностями, а неудачи - случайностью.

Экстернальность - интернальность, или локус контроля Одни люди склонны считать, что способны управлять событиями (внутренний локус контроля, интернальность), другие полагают, что от них мало что зависит, так как все с ними происходящее объясняется внешними неконтролируемыми факторами (внешний локус контроля, экстернальность).

Выделяют также стили: **вербально-логический** (абстрактный стиль переработки информации, обусловленный ведущей ролью левого полушария) и **образно-действенный** (конкретный стиль переработки информации; который обусловлен преобладанием (ведущей ролью) правого полушария). (Ильин)

2.2 Практический раздел

2.2.1 ПЛАН СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Семинар № 1.

Тема. 7. ***Психофизиологические основы индивидуальности (2 часа)***

Вопросы для изучения:

1. Дифференциальная психофизиология как научная база психологии индивидуальных различий
2. Понятие о свойствах нервной системы
3. Характеристика отдельных свойств нервной системы, их роль в детерминации индивидуально-психологических различий
4. Свойства нервной системы и гормоны
5. Возрастно-половые особенности проявления свойств нервной системы
6. Асимметрия полушарий как фактор развития индивидуальности
7. Леворукость. Теории леворукости

Темы рефератов (докладов):

1. Возрастно-половые особенности проявления свойств нервной системы
2. Связь эффективности деятельности с типологическими проявлениями свойств нервной системы
3. Вклад российских и советских ученых в разработку учения о свойствах нервной системы как биологической основе индивидуальности
4. Основные достижения школы Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына в изучении психофизиологических основ индивидуальности
5. История изучения функциональной асимметрии человека
6. Психологические различия «правополушарных» и «левополушарных»
7. Роль среды и наследственности в развитии феномена «леворукости»
8. «Леворукость»: переучивать или нет? Взгляд на проблему в истории человечества и современные подходы к проблеме
9. Психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей по феномену «леворукости»

Статьи для обязательного изучения

1. И.П. Павлов «Общие типы высшей нервной деятельности животных и человека»
2. Б.М. Теплов «Современное состояние вопроса о типах высшей нервной деятельности человека и методика их определения»

3. Б.М. Теплов «Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии»

4. В.Д. Небылицын «Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии»

5. К.М. Гуревич «Проблема социального и биологического в дифференциальной психофизиологии»

Литература

1. Егорова, М.С. Психология индивидуальных различий / М.С. Егорова. — М.: Планета детей, 1997. — 328 с.

2. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.

3. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. – 280 с.

4. Равич-Щербо, И.В. и другие. Психогенетика. Учебник / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко. Под ред. И.В. Равич-Щербо – М., 2002. – 447 с.

5. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.

Семинар № 2.

Тема. 4. ***Половой диморфизм и индивидуальность (2 часа)***

Вопросы для изучения:

1. Пол и гендер: анализ понятий с позиции дифференциально-психологических исследований

2. Целесообразность и предназначение наличия двух полов с позиции эволюционно-генетического подхода

3. Эволюционная теория пола В.А. Геодакяна.

4. Этология пола. Нейроандрогенетическая теория Л. Эллиса

5. Социальные механизмы полоролевой (гендерной) идентификации и дифференциации. Стадии полоролевой идентификации и дифференциации

6. Теории полоролевой идентификации

7. Биосоциальный взгляд на полоролевую идентификацию

8. Гендерные стереотипы

9. Половые различия в психологических качествах

10. Маскулинность, феминность, андрогиния

Темы рефератов (докладов):

1. Исторический анализ роли мужчин и женщин в жизни общества

2. Биологические характеристики мужчин и женщин: сравнительный анализ
3. Жизнестойкость, аномалии развития и заболеваемость мужчин и женщин
4. Половой диморфизм в животном мире
5. Психологические особенности полоролевой идентификации при смене пола
6. Нарушения полоролевой идентификации
7. Влияние биологических факторов и культуры на полоролевую идентификацию
8. Образы мужчин и женщин в сознании общества
9. Представления о социальном статусе, предназначении и правах мужчин и женщин в обществе
10. Фенимизм как социальное движение
11. Мужской и женский интеллект: стереотип или реальность?
12. Половые различия в эмоциональной сфере
13. Половые различия в способностях
14. Личностные особенности мужчин и женщин
15. Особенности общения мужчин и женщин
16. Особенности поведения мужчин и женщин
17. Сексуальность и сексуальное поведение мужчин и женщин
18. Мужчины и женщины в семье
19. Пол и различные виды деятельности
20. Пол и физическая культура

Статьи для обязательного изучения:

(- все статьи из книги Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с. Или Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 320 с.):*

1. М. Мид «Чамбули: пол и темперамент»
2. И.С. Кон «Психология половых различий»

Литература

1. Анастази, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастази – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с.
2. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2007. – 544 с.
3. Ильин, Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2010. – 1250 с.

4. Либин, А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин – М: Смысл, 2000. – 549 с.

5. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. – 280 с.

6. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 320 с.

7. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.

Семинар № 3.

Темы 5 и 6. ***Этно-культурные и социально-экономические детерминанты индивидуальности (2 часа)***

Вопросы для изучения:

1. Генетические, природно-географические, исторические и социальные детерминанты этно-культурных различий
2. Результаты кросс-культурных исследований: различия в физическом, познавательном, личностном и социальном развитии
3. Социально-экономические различия. Социально-экономический статус и его компоненты
4. Социально-экономический как фактор индивидуальных различий
5. Сиблинговая позиция и её роль в детерминации индивидуальных различий

Темы рефератов (докладов):

1. Внутрисемейные процессы как фактор формирования индивидуальных различий
2. Психологические особенности развития близнецов
3. Влияние социоэкономического статуса на развитие индивидуальных интеллектуальных различий
4. Классовые и региональные детерминанты развития индивидуальных различий
5. Влияние культуры на прохождение индивидом стадий возрастного развития

Литература

1. Анастази, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастази – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с.

2. Егорова, М.С. Психология индивидуальных различий / М.С. Егорова. — М.: Планета детей, 1997. — 328 с.

3. Либин, А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин – М: Смысл, 2000. – 549 с.

4. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. – 280 с.

5. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 320 с.

6. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.

Семинар № 4.

Тема. 9. ***Типологический подход в изучении личности (2 часа)***

Вопросы для изучения:

1. Понятие личностного типа. Классификация как научный метод
2. Типология личности К. –Г. Юнга
3. Типологии личности и характеров: обзор основных теорий

Темы рефератов (докладов):

1. Обзор различных типологий личности (Т.Лири, Д.Кейрси, Э.Фромм, З.Фрейд, О.Ранк, А.Миллер, В.И. Зацепин, А.В. Либин)
2. Типология эмоциональных проявлений личности
3. Типология мотивационных проявлений личности
4. Типология волевых проявлений личности
5. Типы реагирования личности на фрустрацию. Типология личности по использованию механизмов психологической защиты
6. Типологии личности по отношению к здоровью и болезням

Статьи для обязательного изучения:

1. З. Фрейд «Психоанализ и учение о характерах»
2. К.Г. Юнг «Психологические типы»
3. А.Ф. Лазурский «Классификация личностей»
4. Э.Фромм «Характер»
5. И. Бриггс-Майерс, М.Х. Мак-Колли, А.Л. Хэммер «Типология Майерс-Бриггс»

Литература

1. Государев, Н.А. Дифференциальная психология в вопросах и ответах: Учебное пособие / Н.А. Государев – М.: «Ось», 2006. – 112 с.

2. Ильин, Е.П. Психогия индивидуальных различий / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.

3. Либин, А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин – М: Смысл, 2000. – 549 с.

4. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. – 280 с.

5. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.

Семинар № 5.

Тема. 10. ***Способности и интеллект (2 часа)***

Вопросы для изучения:

1. Личностно-деятельностный подход к изучению способностей
2. Функционально-генетический подход к изучению способностей
3. Исследование генетической природы способностей в психогенетике
4. Способности, одаренность, талант, гениальность
5. Теории гениальности
6. Патологическая теория гениальности В.П. Эфроимсона
7. Интеллектуальные способности
8. Факторные теории интеллекта
9. Теории множественности интеллектов
10. Концепция IQ
11. Интеллект в структуре индивидуальных свойств
12. Креативность

Темы рефератов (докладов):

1. Связь способностей с типологическими особенностями проявления свойств нервной системы
2. Исследования феномена гениальности в работах Ф.Гальтона
3. Анализ теорий, посвященных феномену гениальности
4. Научное изучение выдающихся людей как попытка определить детерминанты гениальности
5. Одаренный ребенок: психолого-педагогическая характеристика
6. История изучения интеллекта в зарубежной психологии
7. История изучения интеллекта в отечественной психологии
8. Психогенетические исследования интеллекта
9. Возрастная изменчивость/устойчивость интеллекта
10. Эмоциональный и социальный интеллект

Статьи для обязательного изучения:

1. С.Л. Рубинштейн «Способности»
2. С.Л. Рубинштейн «Проблема способностей и вопросы психологической теории»
3. Б.М. Теплов «Способности и одаренность»
4. К.Г. Юнг «Феномен одаренности»
5. Н.С. Лейтес «Одаренные дети»

Литература

1. Анастази, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастази – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с.
2. Егорова, М.С. Психология индивидуальных различий / М.С. Егорова. — М.: Планета детей, 1997. — 328 с.
3. Ильин, Е.П. Психогия индивидуальных различий / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
4. Либин, А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин – М: Смысл, 2000. – 549 с.
5. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. – 280 с.
6. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 320 с.
7. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.

Семинар № 6.

Тема. 11. ***Стилевые проявления индивидуальности (2 часа)***

Вопросы для изучения:

1. Стиль как предмет дифференциально-психологических исследований
2. Индивидуальный стиль деятельности
3. Стили профессиональной и учебной деятельности, стили руководства и общения

Темы рефератов (докладов):

1. Стили профессиональной деятельности
2. Стили учебной деятельности
3. Стили руководства
4. Стили общения и отношений

5. Индивидуальный стиль деятельности и успешность личности

Статьи для обязательного изучения:

1. А. Адлер «Стиль жизни»
2. А. Адлер «Ошибочный стиль жизни: история болезни»
3. В.С. Мерлин «Индивидуальный стиль деятельности и его системообразующая функция»
4. Е.А. Климов «Индивидуальный стиль деятельности»

Литература

1. Ильин, Е.П. Психогия индивидуальных различий / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
2. Либин, А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин – М: Смысл, 2000. – 549 с.
3. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. – 280 с.
4. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 320 с.
5. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.

Семинар № 7.

Тема. 11. ***Стилевые проявления индивидуальности (2 часа)***

Вопросы для изучения:

1. Когнитивный стиль: определение и виды
2. Характеристика отдельных когнитивных стилей

Литература

1. Ильин, Е.П. Психогия индивидуальных различий / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
2. Либин, А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин – М: Смысл, 2000. – 549 с.
3. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. – 280 с.
4. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 320 с.

5. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.

2.2.2. ПЛАН ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Занятие 1 (4 часа)

Тема: **Факторный анализ личности**

Цель: Развитие у студентов практических умений по выявлению особенностей структуры черт личности и типов личности.

Задачи: 1) Закрепить теоретические знания о личностных чертах и типах личности как проявлениях индивидуальности;

2) Освоить методику осуществления психодиагностики структуры черт личности и типологий личности;

3) Научить определять особенности черт личности и типов личности, их влияние на её поведение и деятельность.

Вопросы для изучения к лабораторному занятию:

1. Понятие личностной черты и психологического типа в психологии
2. Теории личностных черт и теории типологий личности
3. Методы диагностики личностных черт и типов личности

Материалы и оборудование: методики психодиагностики**,** протоколы психодиагностического обследования.

Примерный психодиагностический инструментарий: Шестнадцатифакторный опросник Кеттела (16 pf); Тест-опросник для диагностики свойств и типов темперамента (Г. Айзенк); Тест «Темперамент и социотипы» (Хейманс); Патохарактерологический диагностический опросник А.Е. Личко (ПДО).

План занятия:

1 этап (домашний): подготовка вопросов для изучения к лабораторному занятию (см. выше).

2 этап (домашний): подбор психодиагностических методик для проведения диагностики и подготовка необходимого стимульного материала.

3 этап (домашний): проведение психологической диагностики черт личности и типологии личности 2-х испытуемых (возраст от 14 до 30 лет).

4 этап (аудиторный): проведение обработки и интерпретации полученных результатов.

По итогам занятия студенты оформляют протоколы психодиагностического обследования и сдают на проверку преподавателю.

Литература

1. Анастази, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастази – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с.
2. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика / Л.Ф. Бурлачук – СПб.: ПИТЕР, 2006. – 251 с.
3. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
4. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. – 280 с.
5. Немов, Р.С. Психология: В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р.С. Немов – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
6. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский – Бахрах – М, 2006. – 480 с.

Занятие 2 (4 часа)

Тема: **Стилевые проявления индивидуальности**

Цель: Развитие у студентов практических умений по выявлению стилевых проявлений индивидуальности.

Задачи: 1) Закрепить теоретические знания о стилевых проявлениях индивидуальности;

2) Освоить методику осуществления психодиагностики стилевых проявлений индивидуальности;

3) Научиться определять стилевые проявления индивидуальности испытуемых.

Вопросы для изучения к лабораторному занятию:

1. Стиль как предмет дифференциально-психологических исследований
2. Индивидуальный стиль деятельности
3. Стили профессиональной и учебной деятельности, стили руководства и общения
4. Когнитивный стиль: определение и виды
5. Характеристика отдельных когнитивных стилей
6. Психодиагностика индивидуальных когнитивных стилей

Материалы и оборудование: методики психодиагностики**,** протоколы психодиагностического обследования.

Примерный психодиагностический инструментарий: Методика «Свободная сортировка объектов» (выявление когнитивного стиля Узкий - широкий диапазон эквивалентности); Тест «Сравнение похожих рисунков» (Дж. Каган) (для диагностики когнитивного стиля импульсивность – рефлексивность); Методика «Анализ учителем стиля своей педагогической деятельности»; Тест «Включенных фигур» Готшильда (измеряется

полезависимость-поленезависимость); Методика «Индикатор копинг-стратегий»; Методика «Маскулинность-фемининность» (С.Бем); Методика «Тип мышления» (выявляет индивидуальный способ преобразования информации); Опросник «Стили мышления»; Опросник «Стиль саморегуляции поведения»; Методика «Локус контроля».

План занятия:

1 этап (домашний): подготовка вопросов для изучения к лабораторному занятию (см. выше).

2 этап (домашний): подбор психодиагностических методик для проведения диагностики и подготовка необходимого стимульного материала.

3 этап (домашний): проведение психологической диагностики стилевых проявлений индивидуальности 2-х испытуемых (возраст от 14 до 30 лет).

4 этап (аудиторный): проведение обработки и интерпретации полученных результатов.

По итогам занятия студенты оформляют протоколы психодиагностического обследования и сдают на проверку преподавателю.

Литература

1. Анастази, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастази – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с.
2. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика / Л.Ф. Бурлачук – СПб.: ПИТЕР, 2006. – 251 с.
3. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
4. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. – 280 с.
5. Немов, Р.С. Психология: В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р.С. Немов – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
6. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский – Бахрах – М, 2006. – 480 с.

http://psylab.info

2.3 Раздел контроля знаний
2.3.1 ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ И САМОКОНТРОЛЯ

Вопросы к экзамену

1. Предмет и задачи дифференциальной психологии
2. Междисциплинарные связи дифференциальной психологии
3. История возникновения и этапы развития дифференциальной психологии и психофизиологии
4. Понятие нормы и индивидуальных различий в дифференциальной психологии
5. Методологические подходы дифференциально-психологических исследований
6. Методы дифференциальной психологии
7. Структура индивидуальности. Теории индивидуальности
8. Специальная теория индивидуальности В.М. Русалова
9. Роль наследственности в детерминации индивидуальных различий. Генетически детерминированные линии индивидуального развития
10. Роль среды в детерминации индивидуальных различий
11. Дифференциальная психофизиология как научная база психологии индивидуальных различий
12. Понятие о свойствах нервной системы. Типологические проявления свойств нервной системы
13. Характеристика отдельных свойств нервной системы, их роль в детерминации индивидуально-психологических различий
14. Свойства нервной системы и гормоны
15. Возрастно-половые особенности проявления свойств нервной системы
16. Асимметрия полушарий как фактор развития индивидуальности
17. Социальные и патологические теории леворукости
18. Генетические теории леворукости
19. Пол и гендер: анализ понятий с позиции дифференциальной психологии
20. Биологические механизмы половой дифференциации. Этапы половой дифференциации в онтогенезе
21. Морфологические и физиологические различия мужчин и женщин
22. Целесообразность и предназначение наличия двух полов с позиции эволюционно-генетического подхода
23. Эволюционная теория пола В.А. Геодакяна
24. Этология пола
25. Нейроандрогенетическая теория Л. Эллиса

26. Социальные механизмы полоролевой (гендерной) идентификации и дифференциации. Стадии полоролевой идентификации и дифференциации
27. Теории полоролевой идентификации
28. Биосоциальный взгляд на полоролевую идентификацию
29. Гендерные стереотипы
30. Негативная роль гендерных стереотипов
31. Половые различия в психологических качествах: интеллект и способности, профессиональные достижения
32. Половые различия в психологических качествах: эмоциональная сфера, черты личности, характер, направленность личности
33. Маскулинность, фемининность, андрогиния
34. Маскулинность, фемининность и особенности личности
35. Генетические, природно-географические, исторические и социальные детерминанты этно-культурных различий
36. Кросс-культурные исследования расовых и этнических различий
37. Этническое самосознание и этнические предпочтения. Национальный характер
38. Социально-экономические различия. Социально-экономический статус и его компоненты
39. Социально-экономический статус и индивидуальные различия
40. Порядок рождения в семье и интеллект. Сиблинговая позиция и личность
41. Черты как психологическая категория. Понятие личностной черты
42. Способы выделения черт в психологии: концептуализация, психосемантический подход, факторный анализ
43. Факторная модель структуры личности Дж. Гилфорда и В. Циммермана
44. Теория черт личности Г. Айзенка
45. Теория черт личности Р. Кеттелла
46. Модель Большой Пятерки
47. Соотношение понятий черты и типа в психологии. Понятие личностного типа. Классификация как научный метод
48. Типология личности К. –Г. Юнга
49. Типологии личности и характеров З. Фрейда, Э. Фромма, К. Хорни, Г. Хеманса-Р. ЛеСенна, П.В. Волкова, Н. Мак-Вильямс, Т. Лири, В.И. Зацепина (на выбор студента три типологии)
50. Личностно-деятельностный подход к изучению способностей
51. Функционально-генетический подход к изучению способностей
52. Исследование генетической природы способностей в психогенетике
53. Способности, одаренность, талант, гениальность
54. Теории гениальности
55. Патологическая теория гениальности В.П. Эфроимсона

56. Общее понятие об интеллектуальных способностях
57. Факторные теории интеллекта (Ч. Спирмен, Дж. Келли, Л. Терстоун)
58. Факторные теории интеллекта (С. Барт, Ф. Вернон)
59. Факторные теории интеллекта (Дж. Гилфорд)
60. Теории множественности интеллектов (Р. Стернберг, Г. Айзенк, Г. Гарднер, Д. Хорн)
61. Концепция мудрости П. Балтеса
62. Концепция IQ
63. Интеллект в структуре индивидуальных свойств
64. Креативность
65. Стиль как предмет дифференциально-психологических исследований. Направления исследования стиля в психологии
66. Индивидуальный стиль деятельности
67. Пути формирования индивидуального стиля деятельности
68. Стили профессиональной и учебной деятельности, стили руководства и общения
69. Когнитивный стиль: определение и виды
70. Характеристика отдельных когнитивных стилей: полезависимость-поленезависимость; рефлексивность-импульсивность
71. Характеристика отдельных когнитивных стилей: ригидность-гибкость; узкий-широкий диапазон эквивалентности; толерантность к нереалистическому опыту; когнитивная простота-когнитивная сложность
72. Стили атрибуции; локус контроля; абстрактный и реальный стили переработки информации

Третий вопрос билета направлен на оценку профессиональных компетенций студента; включает **практическое задание** на умение применять теоретические знания в решении практических задач. При подготовке студенту необходимо изучить рекомендованные статьи.

1. Охарактеризуйте практическую значимость взаимосвязи дифференциальной психологии с дифференциальной психофизиологией, психодиагностикой, психологией развития.
2. Охарактеризуйте практическую значимость взаимосвязи дифференциальной психологии с психогенетикой, этнопсихологией, психологией семьи.
3. Обоснуйте причины, которые обусловили выделение дифференциальной психологии в самостоятельную область психологических исследований в конце 19 – начале 20 веков.
4. Приведите примеры использования статистического критерия к определению нормы и индивидуальных различий в психологических признаках.

5. Приведите примеры использования критерия психологического здоровья к определению нормы и индивидуальных различий в психологических признаках.

6. Приведите примеры использования критерия социальной нормативности к определению нормы и индивидуальных различий в психологических признаках.

7. Приведите примеры использования психофизиологического и психолингвистического подходов в изучении индивидуальных, типологических и групповых различий.

8. Приведите примеры использования социобиологического и психогенетического подходов в изучении индивидуальных, типологических и групповых различий.

9. Раскройте значение общенаучных методов в изучении индивидуальных, типологических и групповых различий.

10. Раскройте значение исторических методов в изучении индивидуальных, типологических и групповых различий.

11. Раскройте значение психогенетических методов в изучении индивидуальных, типологических и групповых различий.

12. Раскройте значение психологических методов в изучении индивидуальных, типологических и групповых различий.

13. Приведите примеры иерархической взаимосвязи уровней, выделяемых в структуре индивидуальности.

14. Приведите примеры влияния наследственности на индивидуальные различия.

15. Приведите примеры влияния среды на индивидуальные различия.

16. Приведите примеры влияния разных типов генотип-средовой корреляции на индивидуальные различия.

17. Приведите примеры влияния генотип-средового взаимодействия на индивидуальные различия.

18. Раскрыть на конкретном примере использование генеалогического метода в изучении природы индивидуальных различий.

19. Раскрыть на конкретном примере использование близнецового метода в изучении природы индивидуальных различий.

20. Раскрыть на конкретном примере использование метода приемных детей в изучении природы индивидуальных различий.

21. Охарактеризуйте факторы, которые определяют половую дифференциацию в пренатальном и постнатальном периодах.

22. Раскройте эволюционное значение морфологических и физиологических различий мужчин и женщин.

23. Приведите примеры психологических различий мужчин и женщин с позиции эволюционной теории пола В.А.Геодакяна.

24. Приведите примеры психологических различий мужчин и женщин с позиции нейроандрогенетической теории Л.Эллиса.

25. Приведите примеры нарушения нормативной полоролевой идентификации, основываясь на положениях разных теорий.

26. Объясните, как гендерный статус, в соответствии с теорией С.Бем, может определять индивидуальные проявления психологических признаков.

27. Приведите примеры влияния генетических, природно-географических, исторических и социальных детерминант на индивидуальные и групповые различия в физических и психологических признаках.

28. Обоснуйте на конкретных примерах влияния социально-экономического статуса на индивидуальные различия в психологических признаках.

29. На основе теорий влияния сиблинговой позиции на индивидуальные различия в психологических признаках предложите рекомендации родителям по планированию рождения детей (возрастной интервал между рождением, количество детей).

30. Охарактеризуйте, основываясь на дифференциально-психофизиологическом подходе индивидуальные различия между главными героями х/ф «Приключения Буратино»: Буратино, Мальвина, Пьеро, Артемон.

31. Раскройте особенности поведения при подготовке к экзаменам лиц с различными сочетаниями свойств нервной системы по Б.М.Теплову, В.Д.Небылицыну.

32. Объясните, основываясь на взаимосвязи свойств нервной системы и гормонов, следующие строки из стихотворения М.Ю.Лермонтова «Парус»: «А он, мятежный, просит бури, как будто в буре есть покой!».

33. Приведите примеры различий в поведении в ситуации планирования поездки в незнакомое место (подготовки к экзамену, собеседования при приёме на работу, подготовки ответственного проекта) лиц с доминированием левого и правого полушарий.

34. Объясните, основываясь на теориях леворукости, почему у леворуких людей чаще встречаются нарушения речи?

35. Обоснуйте с научной точки зрения, почему переучивание леворуких детей на праворукость сегодня признано не только неэффективным, но и недопустимым мероприятием.

36. Раскройте особенности проявления личностных черт (на примере теорий разных авторов) в общении с близкими и незнакомыми людьми, в выполнении поручений и заданий, отношении к собственному здоровью, обустройству дома…

37. Раскройте практическую значимость Модели Большой Пятерки.

38. Основываясь на положениях личностно-деятельностного и функционально-генетического подходов, предположите и сравните, как будет осуществляться развитие способностей ребенка родителями, педагогами.

39. Приведите примеры одаренности, талантливости и гениальности из известных личностей. Ответ обоснуйте.

40. Объясните, используя факторные теории интеллекта и теории множественности интеллектов, индивидуальные различия в способностях, которые демонстрируют учащиеся в изучении различных предметов.

41. Охарактеризуйте психологические особенности креативного человека.

42. Приведите примеры индивидуальных стилей деятельности, общения, руководства и ситуации, в которых они могут быть эффективны и неэффективны.

43. Объясните, каким образом индивидуальный стиль деятельности определяет психологический комфорт в группе, групповую сплоченность и эффективность групповой деятельности.

44. Приведите примеры осуществления учебной / профессиональной деятельности, общения лицами с разными когнитивными стилями.

Статьи для обязательного изучения:

А. Адлер «Ошибочный стиль жизни: история болезни»
(*Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - С. 107-114)*

А. Адлер «Стиль жизни»
(Из книги: Адлер А. Наука жить. Пер. с англ. и нем. К.: Port-Royal, 1997. - С. 71 - 83.)

А. Ф. Лазурский «Классификация личностей»

(*Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред.Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - С. 472-491)*

Б. М. Теплов

«Современное состояние вопроса о типах высшей нервной деятельности человека и методика их определения»

(Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - С. 163-172)

Б. М. Теплов

«Способности и одаренность»

(Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. - М, 1961. - С. 9-20.)

В.С. Мерлин

«Индивидуальный стиль деятельности и его системообразующая функция»

(Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 107-114.)

Е. А. Климов

«Индивидуальный стиль деятельности»

(Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 74-77.)

И. П. Павлов

«Общие типы высшей нервной деятельности животных и человека»

(Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - С. 160-162)

И. С. Кон

«Психология половых различий»

К.Г. Юнг

«Феномен одаренности»

(Доклад, прочитанный на съезде работников средней школы в Базеле 4 декабря 1942 г. Напечатан в Schweifer ErziehungsRundschau XVI/1 (Zurich, April 1943, p. 3-8). Позже в Psychologie und Erziehung вместе с разделами I и IVэтого тома, Rascher, 1946)

М. Мид «Чамбули: пол и темперамент»

(Из книги М. Мид «Культура и мир детства. Избранные произведения».

Пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева. Сост. и послесловие И. С. Кона. - М.:

Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988.)

М. К. Акимова «Интеллектуальные тесты»

(Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред.Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - С. 352-360)

Н.С. Лейтес

«Одаренные дети»

(Психология индивидуальных различий. Хрестоматия по психологии. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М., 2000. - С. 304-312)

Р. Левонтин «Умственные способности»

(Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М., 2000. - С. 273-293.)

Р. Мейли «Факторный анализ личности»

(Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - С. 215-232)

С. Л. Рубинштейн

«Проблема способностей и вопросы психологической теории»

(Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - С. 200-210)

С.Л. Рубинштейн «Способности»

(Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред.Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - С. 20-40)

Студентам заочной формы получения образования необходимо выполнить **контрольную работу**, которая является допуском к экзамену.

Вопросы и тесты для и самоконтроля

Выберите правильный ответ из предложенных вариантов.

1. **Человека как индивида характеризуют:**
   а) рост;
   б) цвет глаз и волос;
   в) тип ВНД:
   г) принадлежность к расе;
   д) все ответы верны;
   е) все ответы неверны.

2. **Свойства человека, обусловленные биологическими факторами, – это:**
   а) задатки;
   б) лидерство;
   в) нравственность;
   г) гуманность;

д) все ответы верны;
е) все ответы неверны.

3. Личностные свойства, обусловленные социально, – это:
а) инстинкты;
б) ценностные отношения;
в) музыкальный слух;
г) острота зрения;
д) рефлексы;
е) все ответы верны;
ж) все ответы неверны.

4. Важнейшими элементами психологической структуры личности являются:
а) способности;
б) направленность;
в) темперамент;
г) характер;
д) все ответы верны;
е) все ответы неверны.

5. Подструктуры психологической структуры личности образуют:
а) мировоззрение;
б) социальные установки;
в) эмоции;
г) воля;
д) все ответы верны;
е) все ответы неверны.

6. Личность – это:
а) совокупность относительно устойчивых свойств и склонностей индивида, которые отличают его от других;
б) это комбинация всех относительно устойчивых индивидуальных различий, поддающихся измерению;
в) рефлексивный образ «Я»;
г) индивидуально выраженное всеобщее единство внутреннего мира человека;
д) все ответы верны;
е) все ответы неверны.

7. Человека можно считать сложившейся личностью, если:
а) в его мотивах есть иерархия;
б) у него есть способность к сознательному управлению собственным поведением;

в) у него есть нравственные ценности и гуманистические установки;
г) он является творческим субъектом;
д) все ответы верны;
е) все ответы неверны.

8. Процесс социализации состоит в следующем:
а) привитии ребенку нравственных норм;
б) усвоении ребенком общекультурного опыта;
в) воспроизводстве ребенком социальных норм и правил;
г) познании действительности (особенно социальной);
д) все ответы верны;
е) все ответы неверны.

9. Источниками социализации выступают:
а) передача культуры через семейный и другие социальные институты, прежде всего, через систему образования, обучения и воспитания;
б) взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности;
в) первичный опыт, связанный с периодом раннего детства, с формированием основных психических функций и элементарных форм общественного поведения;
г) процессы саморегуляции, соотносимые с постепенной заменой внешнего контроля индивидуального поведения на внутренний самоконтроль;
д) все ответы верны;
е) все ответы неверны.

10.В становлении личности участвуют механизмы:
а) сдвига мотива на цель;
б) идентификации;
в) освоения социальных ролей;
г) все ответы верны;
д) все ответы неверны.

11.Динамику психической жизни определяют:
а) направленность личности;
б) эмоциональность;
в) воспитание;
г) темперамент

12.Способности определяются как:
а) индивидуально-психологические особенности человека;
б) индивидуальные особенности, имеющие отношение к успешности выполнения одного или многих видов деятельности;
в) особенности, несводимые к знаниям, умениям, навыкам;

г) функциональные органы человека;
д) все ответы верны;
е) все ответы неверны

13. Задатки как анатомо-физиологические предпосылки развития способностей:
а) формируются прижизненно;
б) многозначны;
в) направлены на содержание конкретной деятельности;
г) приобретаемы в процессе жизнедеятельности;
д) все ответы верны;
е) все ответы неверны

14. В.Д. Шадриков определяет способности как:
а) психические функции;
б) ориентировочные действия;
в) свойства функциональных систем, реализующих конкрет-ные психические функции;
г) то, что формируется на основе задатков;
д) все ответы верны;
е) все ответы неверны

15. Качественная специфика отдельных способностей объясняется:
а) общим свойством способности;
б) обусловленностью другими способностями;
в) задатками;
г) воспитанием;
д) все ответы верны;
е) все ответы неверны

16. Э. Фромм определяет характер как форму, в которой канализируется энергия человека в процессах:
а) приобретения и потребления вещей;
б) установления отношений с другими людьми;
в) установления отношений с самим собой;
г) все ответы верны;
д) все ответы неверны

1. Перечислить и охарактеризовать предпосылки возникновения

дифференциальной психологии как научной дисциплины.

2. Назвать и проанализировать источники формирования понятия «психологическая норма» в психологии.
3. Охарактеризуйте область применения дифференциальной психологии на практике.
4. Дайте характеристику психологического смысла теории интегральной индивидуальности. Какова практическая ценность данной теории?
5. Дайте сравнительную характеристику формально-динамическим и структурно-содержательным особенностям индивидуальной психики.
6. Охарактеризуйте существующие теории гениальности.
7. Назовите типы личности, выделенные К.-Г. Юнгом.
8. Дайте характеристику психологической сущности факторов первого и второго порядка в теории Р.Б. Кетелла.
9. Дайте характеристику теориям развития половой идентичности.
10. Определите понятие «индивидуальный стиль деятельности».
11. Охарактеризуйте жизненные стили, выделенные А. Адлером.
12. Проведите содержательный анализ Модели Большой Пятерки при исследовании личности.
13. Проанализируйте отличие врожденных программ поведения от врожденных качеств.
14. Проведите сравнительный анализ интеллекта и личностных качеств человека.
15. Дайте сравнительную характеристику стереотипов полоролевого поведения в различных культурах.
16. *Из указанных в скобках слов выберите то, которое находится к данному слову в том же отношении, что и в приведенном образце.*

Образец: ПСИХИЧЕСКОЕ: ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ

Способности: ... (талант, задатки, мастерство, субъективное, безусловно-рефлекторное, объективное, активное)

Образец: ЛИЧНОСТЬ: НАПРАВЛЕННОСТЬ

Способности: ... (характер, задатки, специальные умения, мастерство, одаренность, деятельность)

17.Вставьте пропущенные слова в следующие утверждения:

- ✓ Способности – это те качества личности, которые нужны для осуществления деятельности, которые обеспечивают … ее выполнения.

- ✓ Способности формируются и проявляются только в ... , при-чем только в такой, которая не может без них осуществляться.
- ✓ ... могут в большей или меньший мере способствовать развитию ... так же, как суглинок или чернозем в разной степени благо-приятны для развития растений. Но что именно вырастет из семени – яблоня или слива – зависит не от почвы, а оттого, какое ... было брошено.
- ✓ О способностях говорят как об ...-... особенностях, т.е. выделяют такие способности, которые имеют ... природу и ... варьируют.
- ✓ Устанавливая связь способностей с ... выполнением ..., мы ограничиваем круг ...-... особенностей теми, которые обеспечивают эффективный результат....
- ✓ Способности – это ...-... особенности человека, выражающие его готовность к овладению определенными видами ... и их ... осуществлению.
- ✓ По мнению С.Л. Рубинштейна, способности ... и ... в процессе ...; в неразвитой форме они существуют как ... и служат ... ее освоения.
- ✓ Известно мнение Б.М. Теплова, что способности не существуют до ....
- ✓ Личность – это человек в совокупности его ... качеств, формирующихся в различных видах ..... и отношений.
- ✓ Личность – это не только продукт, но и... общественных отношений.
- ✓ Понятие ... выражает неделимость, целостность и генотипические особенности человека как представителя рода.
- ✓ Особенности индивида образуют ... обусловленную подструктуру ....
- ✓ Вступая в ... систему отношений, субъект обретает системные качества, которые образуют ... структуру ….

2.4 Вспомогательный раздел

2.4.1. ПРОГРАММА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

СПЕЦИАЛЬНОСТИ 1–03 04 03 ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

УТВЕРЖДАЮ
Первый проректор _____ Е.И. Коптева
«__8__» _____ 2016 г.
Регистрационный № УД-_____/уч.

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине для специальности:

1 – 03 04 03 Практическая психология

2016 г.

Учебная программа составлена на основе образовательного стандарта первой ступени высшего образования специальности «Практическая психология», утвержденного 30.08.2013г. № 87

СОСТАВИТЕЛИ:
В.С. Волченков, старший преподаватель кафедры психологии образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»;
Е.Л. Малиновский, доцент кафедры психологии образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент.

РЕЦЕНЗЕНТЫ:
З.А. Апацкая, проректор по учебной работе частного учреждения образования «Международный гуманитарно-экономический институт», кандидат психологических наук, доцент;

Н.Л. Пузыревич, заведующий кафедрой социальной и семейной психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:
Кафедрой психологии образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 6 от 26.11.2015 г.);

Научно-методическим советом учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 2 от 28.12.2015г.)

Оформление программы и сопровождающих её материалов действующим требованиям Министерства образования Республики Беларусь соответствует

Методист УМУ БГПУ
_____С.А. Стародуб

ТЕМА 1. Теоретико-методологические основы дифференциальной психологии

Предмет и задачи дифференциальной психологии. Дифференциально-психологическая феноменология: групповые, типологические и индивидуальные различия. Междисциплинарные связи дифференциальной психологии. История возникновения и этапы развития дифференциальной психологии и психофизиологии. Понятие нормы и индивидуальных различий в дифференциальной психологии. Диапазон вариативности психологических особенностей человека. Методологические подходы дифференциально-психологических исследований. Методы дифференциальной психологии.

ТЕМА 2. Индивидуальность как предмет дифференциально-психологических исследований

Организм, индивид, личность и индивидуальность: анализ понятий с позиции дифференциальной психологии. Структура индивидуальности. Теории индивидуальности (Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, Э.А. Голубева, М.С. Егорова). Специальная теория индивидуальности В.М. Русалова.

ТЕМА 3. Наследственность и среда в детерминации индивидуальных различий

Роль наследственности и среды в детерминации индивидуальных различий. Генетически детерминированные линии индивидуального развития. Биологическое и социальное наследование. Пренатальная и постнатальная среда. Современное понимание наследственности и среды. Наследование анатомо-морфо-физиологических, психологических признаков и программ поведения. Анализ среды в работах У. Бронфенбреннера, В.С. Мухиной. Теории генотип-средовых отношений.

ТЕМА 4. Психофизиологические основы индивидуальности

Дифференциальная психофизиология как научная база психологии индивидуальных различий. Вклад И.П. Павлова, Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына в развитие дифференциально-психологических исследований. Понятие о свойствах нервной системы. Типологические проявления свойств нервной системы. Характеристика отдельных свойств нервной системы, их роль в детерминации индивидуально-психологических различий. Успешность выполнения различных видов деятельности и свойства нервной системы. Свойства нервной системы и гормоны. Возрастно-половые особенности проявления свойств нервной системы. Асимметрия полушарий как фактор развития индивидуальности. Индивидуальный латеральный профиль. Леворукость. Теории леворукости: социальные, генетические и патологические.

ТЕМА 5. Половой диморфизм и индивидуальность

Пол и гендер. Биологические механизмы половой дифференциации. Этапы половой дифференциации в онтогенезе. Морфологические и физиологические различия мужчин и женщин. Половые различия в проявлении психофизиологических свойств. Целесообразность и предназначение наличия двух полов с позиции эволюционно-генетического подхода. Эволюционная теория пола В.А. Геодакяна. Этология пола. Общее и различное в половом поведении животных и человека. Нейроандрогенетическая теория Л. Эллиса. Социальные механизмы полоролевой (гендерной) идентификации и дифференциации. Роль родителей и сверстников в полоролевой идентификации ребенка. Стадии полоролевой идентификации и дифференциации. Теории полоролевой идентификации. Психоаналитические теории. Теория социального научения. Теория половой типизации. Когнитивная теория. Теория гендерной схемы С. Бем. Биосоциальный взгляд на полоролевую идентификацию. Гендерные стереотипы. Кросс-культурные исследования гендерных стереотипов. Негативная роль гендерных стереотипов. Половые различия в психологических качествах: интеллект и способности, профессиональные достижения, эмоциональная сфера, черты личности, характер, направленность личности. Маскулинность, фемининность, андрогиния. Теория андрогинности С. Бем. Маскулинность, фемининность и особенности личности.

ТЕМА 6. Этно-культурные детерминанты индивидуальности

Генетические, природно-географические, исторические и социальные детерминанты этно-культурных различий. Социокультурные компоненты этнических различий. Кросс-культурные исследования расовых и этнических различий (Б. Малиновский, М. Мид, Дж. Уайтинг, И. Чайлд). Результаты кросс-культурных исследований: различия в физическом, познавательном, личностном и социальном развитии. Расовые и этнические различия в процессе воспитания детей (М. Мид, М. Борнштейн, У. Бронфенбреннер). Этническое самосознание и этнические предпочтения. Национальный характер.

ТЕМА 7. Социально-экономические детерминанты индивидуальности

Социально-экономические различия. Социально-экономический статус и его компоненты. Критерии определения социально-экономического статуса. Социально-экономическая стратификация общества. Социально-экономический статус и особенности семейной среды. Влияние социально-экономического статуса на интеллект ребенка. Взаимосвязь социально-экономического статуса с образованием, профессиональной деятельностью,

личностным благополучием и здоровьем человека. Влияние социально-экономического статуса на развитие мотивации достижения. Ожидания окружающих и мотивация достижения. Порядок рождения в семье и интеллект. Сиблинговая позиция и личность.

ТЕМА 8. Факторный анализ личности

Черты как психологическая категория. Понятие личностной черты (Г. Оллпорт). Признаки черты как психологического конструкта. Устойчивость личностных черт. Способы выделения черт в психологии: концептуализация, психосемантический, факторный анализ. Факторная модель структуры личности Дж. Гилфорда и В. Циммермана. Теория черт личности Г. Айзенка. Теория черт личности Р. Кеттелла. Модель Большой Пятерки (Л. Голдберг, Р. Мак-Крае, П. Коста).

ТЕМА 9. Типологический подход в изучении личности

Соотношение понятий черты и типа в психологии. Понятие личностного типа. Классификация как научный метод. Типология личности К. –Г. Юнга. Типологии личности и характеров З. Фрейда, Э. Фромма, К. Хорни, Г. Хеманса-Р. ЛеСенна, П.В. Волкова, Н. Мак-Вильямс, Т. Лири, В.И. Зацепина.

ТЕМА 10. Способности и интеллект

Личностно-деятельностный подход к изучению способностей (А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, В.Н. Мясищев, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн). Достоинства и недостатки личностно-деятельностного подхода. Функционально-генетический подход к изучению способностей (В.Д. Шадриков, Е.П. Ильин). Понимание задатков и способностей в функционально-генетическом подходе. Идея генетической обусловленности (врожденности) способностей (Платон, Ф. Гальтон, В.С. Фарфель, Д.К. Беляев, Г. Айзенк, А. Анастази). Исследование генетической природы способностей в психогенетике. Способности, одаренность, талант, гениальность. Личностные особенности одаренных, талантливых и гениальных людей. Теории гениальности. Патологическая теория гениальности В.П. Эфроимсона. Интеллектуальные способности. Факторные теории интеллекта (Ч. Спирмен, Дж. Келли, Л. Терстоун, С. Барт, Ф. Вернон, Дж. Гилфорд). Теории множественности интеллектов (Р. Стернберг, Г. Айзенк, Г. Гарднер, Д. Хорн). Концепция мудрости П. Балтеса. Концепция IQ. Устойчивость IQ. Интеллект в структуре индивидуальных свойств. Тревожность и интеллект. Темперамент и интеллект. Личность и интеллект. Интра- и интерличностный интеллект (Г. Гарднер). Эмоциональный интеллект. Креативность. Факторы креативности.

ТЕМА 11. Стилевые проявления индивидуальности

Стиль как предмет дифференциально-психологических исследований. Этапы становления стилевого подхода в психологии. Направления исследования стиля в психологии. Стиль как личностные диспозиции (А. Адлер, Г. Оллпорт). Стиль как характеристика когнитивных процессов (Р. Гарднер, Г. Уиткин). Стиль как параметр поведения (А. Томас, С. Чесс) и деятельности (В.С. Мерлин, Е.А. Климов). Индивидуальный стиль деятельности (Е.А. Климов, Я. Стреляу). Стиль деятельности и стиль действий. Факторы, детерминирующие индивидуальный стиль деятельности. Подготовительный и исполнительский виды индивидуального стиля деятельности. Исследования В.С. Мерлиным индивидуального стиля деятельности. Пути формирования индивидуального стиля деятельности. Соотношение индивидуального стиля деятельности и её эффективности. Стили профессиональной и учебной деятельности, стили руководства и общения. Когнитивный стиль: определение и виды. Характеристика отдельных когнитивных стилей. Полезависимость и поленезависимость (Г. Уиткин). Рефлексивность и импульсивность (Д. Каган). Ригидность и гибкость. Узкий и широкий диапазон эквивалентности. Толерантность и нетерпимость к нереалистическому опыту. Когнитивная простота и когнитивная сложность. Взаимосвязь когнитивных стилей с личностными особенностями. Положительный и негативный стили атрибуции. Внешний (экстернальный) и внутренний (интернальный) локус контроля. Вербально-логический (абстрактный) и образно-действенный (конкретный) стиль переработки информации.

2.4.2. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ (ДНЕВНОЙ ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ)

Номер темы	Название темы	Количество аудиторных часов					Литература	Количество часов самостоятельной работы	Форма контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	Лабораторные занятия	Семинарские занятия	Управляемая самостоятельная работа			
1	**Теоретико-методологические основы дифференциальной психологии**	**2**						**4**	
1.1	1. Предмет и задачи дифференциальной психологии 2. Междисциплинарные связи дифференциальной психологии 3. История возникновения и этапы развития дифференциальной психологии и психофизиологии 4. Понятие нормы и индивидуальных различий в дифференциальной психологии 5. Методологические подходы дифференциально-психологических исследований 6. Методы дифференциальной психологии	2					[1] [2] [4] [5]		
2	**Индивидуальность как предмет дифференциально-психологических исследований**	**1**						**2**	
2.1	1. Организм, индивид, личность и	1					[1] [2]		

	индивидуальность: анализ понятий с позиции дифференциальной психологии 2. Структура индивидуальности: обзор основных теорий 3. Специальная теория индивидуальности В.М. Русалова						[4] [5]		
3	**Наследственность и среда в детерминации индивидуальных различий**	**1**						**2**	
3.1	1. Роль наследственности в детерминации индивидуальных различий 2. Роль среды в детерминации индивидуальных различий 3. Теории генотип-средовых отношений 4. Генетически детерминированные линии индивидуального развития	1					[1] [2] [4] [5]		
4	**Психофизиологические основы индивидуальности**	**4**			**2**			**6**	
4.1	1. Дифференциальная психофизиология как научная база психологии индивидуальных различий 2. Понятие о свойствах нервной системы 3. Характеристика отдельных свойств нервной системы, их роль в детерминации индивидуально-психологических различий 4. Свойства нервной системы и гормоны 5. Возрастно-половые особенности проявления свойств нервной системы	2					[1] [2] [3] [5]		
4.2	1. Асимметрия полушарий как фактор развития индивидуальности 2. Леворукость. Теории леворукости	2					[1] [2] [3] [5]	**8**	
4.3	1. Дифференциальная психофизиология как				2		[1] [2]		Рейтинговая

	научная база психологии индивидуальных различий 2. Понятие о свойствах нервной системы 3. Характеристика отдельных свойств нервной системы, их роль в детерминации индивидуально-психологических различий 4. Свойства нервной системы и гормоны 5. Возрастно-половые особенности проявления свойств нервной системы 6. Асимметрия полушарий как фактор развития индивидуальности 7. Леворукость. Теории леворукости						[3] [5]		контрольная работа №1
5	**Половой диморфизм и индивидуальность**	**8**			**2**			**10**	
5.1	1. Пол и гендер: анализ понятий с позиции дифференциально-психологических иследований 2. Биологические механизмы половой дифференциации 3. Морфологические и физиологические различия мужчин и женщин 4. Половые различия в проявлении психофизиологических свойств	2					[1] [2] [4] [5]		
5.2	1. Целесообразность и предназначение наличия двух полов с позиции эволюционно-генетического подхода 2. Эволюционная теория пола В.А. Геодакяна 3. Этология пола 4. Нейроандрогенетическая теория Л. Эллиса	2					[1] [2] [4] [5]		
5.3	1. Социальные механизмы полоролевой (гендерной) идентификации и дифференциации. Стадии полоролевой идентификации и дифференциации 2. Теории полоролевой идентификации	2					[1] [2] [4] [5]		

	3. Биосоциальный взгляд на полоролевую идентификацию 4. Гендерные стереотипы								
5.4	1. Половые различия в психологических качествах 2. Маскулинность, феминность, андрогиния 3. Маскулинность, феминность и особенности личности	2					[1] [2] [4] [5]		
5.5	1. Пол и гендер: анализ понятий с позиции дифференциально-психологических исследований 2. Целесообразность и предназначение наличия двух полов с позиции эволюционно-генетического подхода 3. Эволюционная теория пола В.А. Геодакяна. 4. Этология пола. Нейроандрогенетическая теория Л. Эллиса 5. Социальные механизмы полоролевой (гендерной) идентификации и дифференциации. Стадии полоролевой идентификации и дифференциации 6. Теории полоролевой идентификации 7. Биосоциальный взгляд на полоролевую идентификацию 8. Гендерные стереотипы 9. Маскулинность, феминность, андрогиния				2		[1] [2] [4] [5]	4	Устный опрос
6	**Этно-культурные детерминанты индивидуальности**	**1**			**1**			**2**	
6.1	1. Генетические, природно-географические, исторические и социальные детерминанты этно-культурных различий 2. Результаты кросс-культурных исследований: различия в физическом, познавательном,	1					[1] [2] [4]		

	личностном и социальном развитии								
6.2	1. Генетические, природно-географические, исторические и социальные детерминанты этно-культурных различий 2. Результаты кросс-культурных исследований: различия в физическом, познавательном, личностном и социальном развитии				1		[1] [2] [4]	2	Устный опрос
7	**Социально-экономические детерминанты индивидуальности**	**1**			**1**			**2**	
7.1	1. Социально-экономические различия. Социально-экономический статус и его компоненты 2. Социально-экономический статус как фактор индивидуальных различий 3. Сиблинговая позиция и её роль в детерминации индивидуальных различий	1					[1] [2] [4]		
7.2	1. Социально-экономические различия. Социально-экономический статус и его компоненты 2. Социально-экономический как фактор индивидуальных различий 3. Сиблинговая позиция и её роль в детерминации индивидуальных различий				1		[1] [2] [4]	2	Устный опрос
8	**Факторный анализ личности**	**2**		**4**				**2**	
8.1	1. Черты как психологическая категория. Понятие личностной черты 2. Способы выделения черт в психологии: концептуализация, психосемантический, факторный анализ 3. Факторная модель структуры личности Дж. Гилфорда и В. Циммермана	2					[1] [2] [5]		

	4. Теория черт личности Г. Айзенка 5. Теория черт личности Р. Кеттелла 6. Модель Большой Пятерки								
8.2	1. Теория черт личности Г. Айзенка 2. Теория черт личности Р. Кеттелла 3. Модель Большой Пятерки 4. Психодиагностические методики личностных черт			4			[1] [2] [5]	2	Оценка протоколов психодиагностического обследования и психологических заключений
9	**Типологический подход в изучении личности**	**2**			**2**			**2**	
9.1	1. Понятие личностного типа. Классификация как научный метод 2. Типология личности К. –Г. Юнга 3. Типологии личности и характеров: обзор основных теорий	2					[1] [2] [5]		
9.2	1. Понятие личностного типа. Классификация как научный метод 2. Типология личности К. –Г. Юнга 3. Типологии личности и характеров: обзор основных теорий				2		[1] [2] [5]	2	Рейтинговая контрольная работа № 2
10	**Способности и интеллект**	**6**			**2**			**6**	
10.1	1. Личностно-деятельностный подход к изучению способностей 2. Функционально-генетический подход к изучению способностей 3. Исследование генетической природы способностей в психогенетике	2					[1] [2] [3] [5]		
10.2	1. Способности, одаренность, талант, гениальность 2. Теории гениальности 3. Патологическая теория гениальности	2					[1] [2] [3] [5]		

	В.П. Эфроимсона 4. Интеллектуальные способности								
10.3	1 Факторные теории интеллекта 2. Теории множественности интеллектов 3. Концепция IQ 4. Интеллект в структуре индивидуальных свойств 5. Креативность	2					[1] [2] [3] [5]	3	
10.4	1. Личностно-деятельностный подход к изучению способностей 2. Функционально-генетический подход к изучению способностей 3. Исследование генетической природы способностей в психогенетике 4. Способности, одаренность, талант, гениальность 5. Теории гениальности 6. Патологическая теория гениальности В.П. Эфроимсона 7. Интеллектуальные способности 8 Факторные теории интеллекта 9. Теории множественности интеллектов 10. Концепция IQ 11. Интеллект в структуре индивидуальных свойств 12. Креативность				2		[1] [2] [3] [5]	3	Устный опрос
11	**Стилевые проявления индивидуальности**	**4**		**4**	**4**			**6**	
11.1	1. Стиль как предмет дифференциально-психологических исследований 2. Индивидуальный стиль деятельности 3. Стили профессиональной и учебной деятельности, стили руководства и общения	2					[1] [2] [3] [4] [5]		

11.2	1. Когнитивный стиль: определение и виды 2. Характеристика отдельных когнитивных стилей	2					[1] [2] [3] [4] [5]		
11.3	1. Стиль как предмет дифференциально-психологических исследований 2. Индивидуальный стиль деятельности 3. Стили профессиональной и учебной деятельности, стили руководства и общения				2		[1] [2] [3] [4] [5]		Устный опрос
11.4	1. Характеристика отдельных когнитивных стилей 2. Психодиагностика индивидуальных когнитивных стилей			4			[1] [2] [3] [4] [5]		Оценка протоколов психодиагностического обследования и психологических заключений
11.5	1. Когнитивный стиль: определение и виды 2. Характеристика отдельных когнитивных стилей				2		[1] [2] [3] [4] [5]		Рейтинговая контрольная работа № 3
Всего часов:		**32**		**8**	**14**			**44**	

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ (ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ)

Номер темы	Название темы	Количество аудиторных часов				Литература	Форма контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	Семинарские занятия	Лабораторные занятия		
1	**Теоретико-методологические основы дифференциальной психологии** 1. Предмет и задачи дифференциальной психологии 2. Междисциплинарные связи дифференциальной психологии 3. История возникновения и этапы развития дифференциальной психологии и психофизиологии 4. Понятие нормы и индивидуальных различий в дифференциальной психологии 5. Методологические подходы дифференциально-психологических исследований 6. Методы дифференциальной психологии	**2**				[1] [2] [4] [5]	
2	**Психофизиологические основы индивидуальности** 1. Дифференциальная психофизиология как научная база психологии индивидуальных различий 2. Понятие о свойствах нервной системы	**2**				[1] [2] [3] [5]	

	3. Характеристика отдельных свойств нервной системы, их роль в детерминации индивидуально-психологических различий 4. Свойства нервной системы и гормоны 5. Возрастно-половые особенности проявления свойств нервной системы 6. Асимметрия полушарий как фактор развития индивидуальности 7. Леворукость. Теории леворукости						
3	**Половой диморфизм и индивидуальность** 1. Пол и гендер: анализ понятий с позиции дифференциально-психологических исследований 2. Эволюционная теория пола В.А. Геодакяна. 3. Этология пола. Нейроандрогенетическая теория Л. Эллиса 4. Социальные механизмы полоролевой (гендерной) идентификации и дифференциации. Стадии полоролевой идентификации и дифференциации 5. Теории полоролевой идентификации 6. Биосоциальный взгляд на полоролевую идентификацию 7. Гендерные стереотипы 8. Маскулинность, феминность, андрогиния	**2**				[1] [2] [4] [5]	
4	**Способности и интеллект**	**2**		**2**			
4.1	1. Личностно-деятельностный подход к изучению способностей 2. Функционально-генетический подход к изучению способностей 3. Исследование генетической природы способностей в психогенетике 4. Способности, одаренность, талант, гениальность	2				[1] [2] [3] [5]	

	5. Теории гениальности 6. Патологическая теория гениальности В.П. Эфроимсона						
4.2	1. Интеллектуальные способности 2. Факторные теории интеллекта 3. Теории множественности интеллектов 4. Концепция IQ 5. Интеллект в структуре индивидуальных свойств 6. Креативность			2		[1] [2] [3] [5]	Устный опрос
5	**Стилевые проявления индивидуальности**	**2**		**2**			
5.1	1. Стиль как предмет дифференциально-психологических исследований 2. Индивидуальный стиль деятельности 3. Стили профессиональной и учебной деятельности, стили руководства и общения 4. Когнитивный стиль: определение и виды 5. Характеристика отдельных когнитивных стилей	2				[1] [2] [3] [4] [5]	
5.2	1. Стиль как предмет дифференциально-психологических исследований 2. Индивидуальный стиль деятельности 3. Стили профессиональной и учебной деятельности, стили руководства и общения 4. Когнитивный стиль: определение и виды 5. Характеристика отдельных когнитивных стилей			2		[1] [2] [3] [4] [5]	Устный опрос
	Всего	**10**		**4**			

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Анастази, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастази – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с.

2. Базылевич, Т.Ф. Дифференциальная психология / Т.Ф. Базылевич – М.: Инфра-М, 2015. – 224 с.

3. Дерманова, И.Б. Дифференциальная психология / И.Б. Дерманова – М.: Академия, 2015. – 192 с.

4. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2007. – 544 с.

5. Ильин, Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2010. – 1250 с.

6. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2011. – 701 с.

7. Либин, А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин – М: Смысл, 2005. – 549 с.

8. Машков, В.Н. Основы дифференциальной психологии / В.Н. Машков. – СпбГУ, 2008. — 288 с.

9. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. – 280 с.

10. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Ахвердова, О.А. Дифференциальная психология: теоретические и прикладные аспекты исследования интегральной индивидуальности: Учебное пособие / О.А. Ахвердова и др. – СПб.: Речь, 2004. – 168 с.

2. Батаршев, А.В. Психология индивидуальных различий: от темперамента – к характеру и типологии личности / А.В. Батаршев. – М.: Владос, 2001. — 283 с.

3. Государев, Н.А. Дифференциальная психология в вопросах и ответах: Учебное пособие / Н.А. Государев – М.: «Ось», 2006. – 112 с.

4. Егорова, М.С. Психология индивидуальных различий / М.С. Егорова. — М.: Планета детей, 1997. — 328 с.

5. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2011. – 432 с.

6. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2012. – 830 с.

7. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности / Е.А. Климов. – Казань, КГУ, 1969. — 278 с.

8. Купер, К. Индивидуальные различия / К. Купер // Пер. с англ. Т.М. Марютиной; под ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Аспект Пресс, 2000 — 587 с.

9. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М., 1986. — 256 с.

10. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В.С. Мерлин; под ред. Е.А. Климова. — Воронеж, 1996. — 448 с.

11. Небылицын, В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Д. Небылицын. — М.: Наука, 1976. — 336 с.

12. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 320 с.

13. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. — 416 с.

14. Равич-Щербо, И.В. Психогенетика. Учебник / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко. Под ред. И.В. Равич-Щербо – М., 2002. – 447 с.

15. Русалов, В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В.М. Русалов. — М.: Наука, 1979. — 352 с.

16. Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие / Е.Ф. Рыбалко. — Л.: Издательство Ленинградского ун-та; 1990. — 256 с.

17. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избр. психол. тр. / Б.М. Теплов; под ред. М.Г. Ярошевского. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. — 638 с.

18. Эфроимсон, В.П. Генетика гениальности / В.П. Эфроимсон. — М.: Тайдекс Ко, 2002. — 376 с.

ПЕРЕЧЕНЬ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ

- тесты учебных достижений,
- письменные контрольные работы,
- устный опрос,
- конспектирование первоисточников;
- психологические учебные задачи,
- оценка глоссария, кроссвордов,
- структурно-логических схемы,
- защита рефератов и проектов.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ВЫПОЛНЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Самостоятельная работа студентов по учебной дисциплине «Дифференциальная психология» может осуществляться в различных формах.

При конспектировании первоисточников студенту важно научиться составлять цитатный план основных идей автора, оставлять поле для заметок и комментариев. Может быть использован метод фильтров, как маркировка идей, с которыми студент согласен (+) и не согласен (-), которые вызвали удивление (!) и вопрос (?), что позволяет глубже проанализировать текст, преломляя его сквозь призму субъективного опыта, формирует готовность к обсуждению прочитанного.

Для усвоения студентами понятийно-категориального аппарата психологии необходимой формой самостоятельной работы является составление глоссария к теме, работа со словарями и энциклопедиями, с последующей разработкой кроссвордов и сравнительных таблиц, написанием эссе. Такие задания ориентированы на структурирование и систематизацию знаний. Эссе представляет собой самостоятельное сочинение-размышление студента над научной проблемой при использовании идей, концепций, ассоциативных образов, собственного опыта; может быть описательным, сравнивающим, причинно-следственным, ролевым, в форме литературного анализа и пр.

Важным умением студента является составление структурно-логических схем для визуализации учебного материала; необходимо вычленить основные понятия, установить между ними смысловые связи.

Подготовка учебного реферата позволяет студентам закрепить знания о структуре психологического исследования, закладывает основы культуры научной деятельности.

В целях развития социально-психологических компетенций студентов может быть предложена подготовка информационно-творческих проектов в микрогруппах сменного состава. Данная форма развивает умения, работы с информацией, взаимодействия в команде, аргументации в дискуссии, планирование деятельности.

Для практико-ориентированной подготовки студентов важной формой работы является решение разного уровня сложности психологических учебных задач, с обоснованием их решения. По мере усвоения материала задачи могут предполагать: описание психических явлений, научных позиций, методов исследования; их сравнение; объяснение; обобщение; оценку; проблематизацию. Учебные задачи желательно включать в контекст профессиональной деятельности психолога.

Контроль выполнения самостоятельной работы и диагностика уровня знаний студентов может осуществляться в рамках семинарских занятий, с помощью тестов учебных достижений, фронтальных опросов, управляемых дискуссий, контрольных работ, защиты творческих проектов, экзамена.

Вопросы к экзамену

1. Предмет и задачи дифференциальной психологии
2. Междисциплинарные связи дифференциальной психологии
3. История возникновения и этапы развития дифференциальной психологии и психофизиологии
4. Понятие нормы и индивидуальных различий в дифференциальной психологии
5. Методологические подходы дифференциально-психологических исследований
6. Методы дифференциальной психологии
7. Структура индивидуальности. Теории индивидуальности
8. Специальная теория индивидуальности В.М. Русалова
9. Роль наследственности в детерминации индивидуальных различий. Генетически детерминированные линии индивидуального развития
10. Роль среды в детерминации индивидуальных различий
11. Дифференциальная психофизиология как научная база психологии индивидуальных различий
12. Понятие о свойствах нервной системы. Типологические проявления свойств нервной системы
13. Характеристика отдельных свойств нервной системы, их роль в детерминации индивидуально-психологических различий
14. Свойства нервной системы и гормоны
15. Возрастно-половые особенности проявления свойств нервной системы
16. Асимметрия полушарий как фактор развития индивидуальности
17. Пол и гендер: анализ понятий с позиции дифференциальной психологии
18. Биологические механизмы половой дифференциации. Этапы половой дифференциации в онтогенезе
19. Морфологические и физиологические различия мужчин и женщин
20. Целесообразность и предназначение наличия двух полов с позиции эволюционно-генетического подхода
21. Эволюционная теория пола В.А. Геодакяна
22. Этология пола
23. Нейроандрогенетическая теория Л. Эллиса
24. Социальные механизмы полоролевой (гендерной) идентификации и дифференциации. Стадии полоролевой идентификации и дифференциации
25. Теории полоролевой идентификации
26. Биосоциальный взгляд на полоролевую идентификацию
27. Гендерные стереотипы
28. Негативная роль гендерных стереотипов
29. Половые различия в психологических качествах: интеллект и способности, профессиональные достижения

30. Половые различия в психологических качествах: эмоциональная сфера, черты личности, характер, направленность личности
31. Маскулинность, фемининность, андрогиния
32. Маскулинность, фемининность и особенности личности
33. Генетические, природно-географические, исторические и социальные детерминанты этно-культурных различий
34. Кросс-культурные исследования расовых и этнических различий
35. Этническое самосознание и этнические предпочтения. Национальный характер
36. Социально-экономические различия. Социально-экономический статус и его компоненты
37. Социально-экономический статус и индивидуальные различия
38. Порядок рождения в семье и интеллект. Сиблинговая позиция и личность
39. Черты как психологическая категория. Понятие личностной черты
40. Способы выделения черт в психологии: концептуализация, психосемантический подход, факторный анализ
41. Факторная модель структуры личности Дж. Гилфорда и В. Циммермана
42. Теория черт личности Г. Айзенка
43. Теория черт личности Р. Кеттелла
44. Модель Большой Пятерки
45. Соотношение понятий черты и типа в психологии. Понятие личностного типа. Классификация как научный метод
46. Типология личности К. –Г. Юнга
47. Типологии личности и характеров З. Фрейда, Э. Фромма, К. Хорни, Г. Хеманса-Р. ЛеСенна, П.В. Волкова, Н. Мак-Вильямс, Т. Лири, В.И. Зацепина (на выбор студента три типологии)
48. Личностно-деятельностный подход к изучению способностей
49. Функционально-генетический подход к изучению способностей
50. Исследование генетической природы способностей в психогенетике
51. Способности, одаренность, талант, гениальность
52. Теории гениальности
53. Патологическая теория гениальности В.П. Эфроимсона
54. Общее понятие об интеллектуальных способностях
55. Факторные теории интеллекта (Ч. Спирмен, Дж. Келли, Л. Терстоун)
56. Факторные теории интеллекта (С. Барт, Ф. Вернон)
57. Факторные теории интеллекта (Дж. Гилфорд)
58. Теории множественности интеллектов (Р. Стернберг, Г. Айзенк, Г. Гарднер, Д. Хорн)
59. Концепция мудрости П. Балтеса
60. Концепция IQ
61. Интеллект в структуре индивидуальных свойств
62. Креативность

63. Стиль как предмет дифференциально-психологических исследований. Направления исследования стиля в психологии
64. Индивидуальный стиль деятельности
65. Пути формирования индивидуального стиля деятельности
66. Стили профессиональной и учебной деятельности, стили руководства и общения
67. Когнитивный стиль: определение и виды
68. Характеристика отдельных когнитивных стилей: полезависимость-поленезависимость; рефлексивность-импульсивность
69. Характеристика отдельных когнитивных стилей: ригидность-гибкость; узкий-широкий диапазон эквивалентности; толерантность к нереалистическому опыту; когнитивная простота-когнитивная сложность
70. Стили атрибуции; локус контроля; абстрактный и реальный стили переработки информации

ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ «ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ» С ДРУГИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Название дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения об изменениях в содержании учебной программы по изучаемой учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой разработав-шей учебную программу
Общая психология	Общей и организационной психологии	Исключить из тематического плана и содержания дисциплины темы: «Темперамент», «Характер», так как они включены в программу дисциплины «Общая психология»	Пр. 6 от 26.11.2015
История психологии	Общей и организационной психологии	Вопросы, связанные с историей дифференциальной психологии, включить в содержание истории психологии	Пр. 6 от 26.11.2015
Психогенетика	Психологии образования	Психогенетические методы изучения природы индивидуальных различий изучать в рамках дисциплины Психогенетика	Пр. 6 от 26.11.2015

2.4.3. ХРЕСТОМАТИЯ

А. Адлер

Ошибочный стиль жизни: история болезни

(*Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - 776с. - с. 107-114)*

Может показаться парадоксальным, что цель индивидуальной психологии - социальная адаптация. Однако парадокс здесь присутствует только в сочетании слов. Становясь все более внимательными к психологической жизни конкретного индивида, мы пришли к пониманию того, насколько важен в ней социальный элемент. Индивидуальное становится индивидуальным только в социальном контексте. В отличии от других школ психологии, мы не делаем различия между так называемой "индивидуальной" и "социальной" психологией. На предыдущих страницах мы пытались анализировать индивидуальный стиль жизни, но анализ был всегда с социальной точки зрения и его конечная цель также была социальна.

Сейчас мы продолжим наш анализ, еще больше сместив акцент на проблему социальной адаптации. Мы будем обсуждать те же факты, что и в предыдущих главах, но вместо детального исследования диагностики стиля жизни, мы рассмотрим стиль жизни в действии, а также методы, способные влиять на проявления стиля жизни.

Анализ социальных проблем вытекает из анализа проблем воспитания, которые были темой предшествующей главы. Школа и детский сад - миниатюрные социальные организации, на примере которых в упрощенной форме возможно изучать проблемы плохой социальной приспособленности.

Раннее детство

В качестве иллюстрации нашей проблемы рассмотрим поведение одного пятилетнего мальчика. Его мать пришла к терапевту с жалобой на то, что сын беспокоен, гиперактивен и приносит столько хлопот, что весь ее день был занят только им, а под вечер у нее наступало настоящее истощение. Она сказала также, что не в силах более этого выносить, и. если это будет целесообразно, хотела бы отправить его из дому.

Зная все эти детали поведения мальчика, можно без труда "идентифицироваться" с ним и поставить себя на его место. Что делает любой гиперактивный ребенок пятилетнего возраста? Он залезает на стол в уличной обуви, любит разгуливать грязным; если его мать захочет почитать, он начнет баловаться со светом. А когда родители захотят поиграть на фортепиано или спеть дуэтом - что сделает такой мальчик? Он будет вопить или же заткнет уши, настаивая на том, что ему не нравиться весь этот шум! Каждый раз, не добиваясь того, что хочет, он будет приходить в ярость, - но он всегда будет чего то хотеть!

Если мы наблюдаем подобное поведение в детском саду. можно с уверенностью сказать, что ребенок стремится затеять драку и все его действия направлены на это. И днем и ночью он неугомонен, в то время как его родители пребывают в состоянии хронической усталости. Сам же он не устает никогда, потому что в отличие от своих родителей не должен делать того, чего не хочет. Он просто хочет быть активным, а еще он хочет, чтобы другие им занимались.

Конкретный случай может хорошо проиллюстрировать, как этот мальчик борется за то, чтобы быть в центре внимания. Однажды родители взяли его на концерт, в котором они принимали участие. В момент их выступления мальчик громко сказал: "Привет, папа!" - и побежал по проходу. Такое поведение вполне можно было бы предугадать, однако мать и отец не понимали его причины. Они считали своего сына нормальным ребенком, несмотря на то, что вел он себя явно ненормально.

Однако в некотором смысле он все таки был нормален: у него был разумный план жизни. В этом отношении его поступки были абсолютно верными и полностью согласовывались с его планом. Видя план, можно догадаться о поступках, которые из него вытекают. Можно также сделать вывод, что мальчик, о котором мы говорим, не является умственно отсталым, так как умственно отсталым людям не по силам разумный жизненный план.

Когда у его матери были гости и она хотела насладиться вечеринкой, мальчик сталкивал гостей со стульев, всегда требуя именно тот стул, на который кто то намеревался сесть. Совершенно очевидно, что это поведение также проистекает из его прототипа и соответствует цели его жизни А она заключается в том. чтобы выказывать свое превосходство, управлять другими и безраздельно владеть вниманием своих отца и матери.

Можно заключить, что этот пятилетний мальчик привык к баловству и что если бы ему продолжали потакать, поведение его не было бы столь воинственным. Другими словами, похоже, что этот ребенок утратил положение, бывшее ранее для него более благоприятным.

Как это могло произойти? Возможно, у него появился младший брат или сестра. И тогда в свои пять лет он оказался в новой ситуации, чувствуя себя свергнутым и желая защитить свое положение любимца семьи, которое, как он думал, он потерял. По этой причине он боролся за внимание родителей, заставая их постоянно собой заниматься. Есть еще одна причина его поведения.

Нетрудно заметить, что первые годы жизни не подготовили этого ребенка к новым жизненным ситуациям, а безотказность родителей никак не способствовала развитию его чувства общности. Поэтому он был совершенно не адаптирован социально, интересовался только собой и собственным благополучием.

Когда мать спросили, как мальчик относится к младшему брату, она настойчиво утверждала, что тот ему нравится. Их отношения омрачало

единственное недоразумение, заключающееся в том, что, играя с малышом, он постоянно его ронял. С позволения читателей, осмелимся допустить, что подобные действия не свидетельствуют о ярко выраженной привязанности.

Чтобы окончательно понять значение поведения этого мальчика, стоит сравнить его с довольно распространенным поведением воинственных детей, которые не часто вступают в драки. Дети слишком умны. чтобы драться постоянно, так как знают, что кто-то из родителей положит таки конец их битвам. Время от времени они прекращают свои сражения и ведут себя хорошо.

Но старые механизмы проявляются вновь и вновь, как это происходило у мальчика в играх с его братом, когда он постоянно ронял его. Фактически, в данном случае целью его игр было уронить брата.

Обратимся к поведению мальчика в отношениях со своей матерью. Когда она пыталась отшлепать его, он либо смеялся и старался увернуться от шлепков, либо, когда ему доставалось сильнее, на время стихал, но только лишь для того, чтобы переждать бурю и вновь начать свое сражение. Все поведение мальчика настолько явно обусловлено его целью, что без труда можно предсказать его дальнейшие действия. Это не было бы возможным, если бы прототип не представлял из себя некоего единства, а также если бы мы не знали цели, которую преследуют все стремления и поступки данного человека.

Проблемы в школе

Представьте себе, как - этот мальчик входит в жизнь. Если он пойдет в детский сад, нетрудно предсказать, каким там будет его поведение, так же, как и в случае с концертом. Он управляет окружающими, которые слабее его, а в более сложных ситуациях сражается за исполнение всех своих прихотей.

Поэтому, если воспитатель будет строг с ним, скорее всего, его пребывание в детском саду будет недолгим. Он должен будет прибегать к постоянным уловкам и жить в напряжении, что приведет к головным болям и тому подобным беспокойствам. Появление этих симптомов можно расценивать как первые проявления невроза.

С другой стороны, если окружение будет мягким и благожелательным, мальчик может чувствовать себя центром внимания и даже стать лидером своей группы.

Так как детский сад - это социальное учреждение, и, следовательно, здесь появляются первые социальные проблемы, ребенок должен быть подготовлен к встрече с ними и к соблюдению законов жизни сообщества. Он должен быть способен сделать себя полезным этому маленькому сообществу, а это возможно только в том случае, когда интересы других станут важнее для него собственных.

В школе ситуация повторяется, и нам опять нетрудно представить, что случится с мальчиком такого типа. В частной школе, где небольшому

количеству учеников уделяется больше внимания, он будет чувствовать себя лучше.

Возможно, в такой ситуации никто не заметит его проблем. Напротив, возможно даже, учителя будут говорить: "Это самый лучший наш ученик!" Возможно также, что став лидером класса, он удовлетворится своим превосходством в одной сфере, и его поведение дома изменится.

Если поведение ребенка улучшается после того" как он начинает ходить в школу, можно быть уверенным, что обстановка в классе благоприятна для него и в ней он чувствует свое превосходство. Однако, как правило, происходит обратное Дети, которые были очень любимы и послушны дома, часто становятся худшими учениками в школе.

В предыдущей главе мы говорили о школе, как об организации, стоящей между домом и обществом. И если в школе мальчик, о котором мы говорим, может иногда находить благоприятные для себя ситуации, то в дальнейшей жизни после школы они ему встречаться не будут Многие удивляются, почему дети. которые прекрасно вели себя дома и в школе, могут настолько изменяться к худшему в дальнейшей жизни? Почему они превращаются во взрослых со множеством психологических проблем, неврозом, который в дальнейшем может перерасти в болезнь? Подобные ситуации сложно понять, так как прототип был непроявлен в благоприятной среде, в которой ребенок находился до окончания школы.

Поэтому необходимо научиться различать ошибки прототипа в ситуации, благоприятной для ребенка, или хотя бы допускать то, что они могут присутствовать, признавая трудности их распознавания в подобных обстоятельствах. Существует несколько признаков, помогающих определить, ошибки прототипа. Часто ребенок, желающий привлечь внимание и недостаточно адаптированный социально, довольно неаккуратен, так как своей неаккуратностью он заставляет других заниматься собой, уделять время и внимание. По вечерам его можно с трудом уложить спать, а по ночам он часто плачет и мочится в постель.

Он также может притворяться тревожным, заметив, что тревожность - подходящее оружие, чтобы заставить других быть послушными. Все эти признаки проявляются в благоприятной ситуации, и обнаружив их, можно прийти к верному заключению в отношении данного ребенка.

Три жизненно важные проблемы

Давайте посмотрим, что случится с этим мальчиком, у которого есть ошибки в прототипе, тогда, когда он приближается к своей зрелости, скажем, лет в семнадцать - восемнадцать. Перед ним - вся жизнь, в которой не так просто сориентироваться, ибо он о ней ничего не знает. Но вступая в жизнь, он неизбежно столкнется с тем, что мы называем "три главных вопроса": вопрос жизни в обществе, вопрос деятельности и вопрос любви и брака. Они

возникают как вопросы наших взаимоотношений с другими, но неразрывно связанные с самим нашим существованием. Вопрос жизни в обществе включает в себя наше поведение по отношению к другим людям, наше отношение к человечеству и его будущему.

От ответа на него зависит сохранение и спасение человека, ибо человеческая жизнь столь ограничена, что мы можем идти по ней, только держась вместе.

Что касается вида деятельности, то размышлять об этом вопросе мы можем, воспользовавшись примером, который только что рассмотрели. Можно с уверенностью сказать, что, руководствуясь в выборе рода занятий одной только целью - добиться превосходства над другими, - этот юноша натолкнется на большие трудности. Трудно найти такое место работы, где не нужно было бы подчиняться или сотрудничать. А так как этот мальчик беспокоится только о своем благе, он никогда не будет хорошо себя чувствовать в подчиненном положении. Более того, такой человек может оказаться не очень надежным партнером в бизнесе, так как ему будет нелегко подчинить личный интерес интересам фирмы.

В общем, можно сказать, что успех в деятельности полностью зависит от социальной адаптации. Способность понимать потребности партнеров и нужды потребителей, видеть их глазами, слышать их ушами и чувствовать то, что чувствуют они - является огромным преимуществом в бизнесе. Люди, обладающие подобной способностью, быстро идут в гору, но наш мальчик, как мы обнаружили, ею не обладает: он всегда озабочен только собственными интересами и способен преуспевать только в том, что связано с ними. Так что в своей деятельности он будет часто терпеть поражения.

Кроме того, можно обнаружить, что в большинстве случаев такие люди никогда не завершают своих начинаний или же запаздывают в выборе занятий.

Бывает, что в тридцатилетнем возрасте они все еще не знают, что намереваются делать в жизни. Они часто меняют профиль обучения и место работы, что является признаком неумения приспособиться.

Иногда можно встретить юношу семнадцати - восемнадцати лет, полного сил и стремлений, но не знающего, что ему делать. Очень важно постараться понять такого человека и дать ему совет в отношении его будущего занятия.

Его вполне еще можно чем либо заинтересовать и соответственно обучить.

С другой стороны, тот факт, что в этом возрасте юноша все еще не знает, что он хочет делать в дальнейшей жизни, должен внушать беспокойство.

Довольно часто он является лишь подтверждением того, что молодой человек не очень рвется вообще чем либо заниматься. И необходимо предпринимать усилия как дома, так и в школе, чтобы заинтересовать будущей профессией мальчика такого типа до достижения им юношеского возраста. В

школе это можно сделать, предложив сочинение на тему "Кем я хочу быть в дальнейшей жизни". Размышляя над темой сочинения дети обязательно столкнуться с проблемами, над которыми самое время начинать задумываться в юном возрасте, не дожидаясь момента, когда они со всей серьезностью будут поставлены жизнью.

Последний вопрос, который обязательно встанет перед нашим молодым человеком - вопрос любви и брака. Поскольку люди разделены на два пола, этот вопрос имеет важное значение. Половые различия заставляют нас учиться вести себя по отношению к противоположному полу. Мы обсудим проблему любви, и брака в следующей главе: сейчас же необходимо подчеркнуть ее связь с проблемой социальной адаптации. Все тот же недостаток социального интереса, ответственный за социальную и деловую неприспособленность, влияет также на способность взаимодействовать с противоположным полом. Ясно, что у эгоцентричного, занятого исключительно собой человека отсутствует подготовка, необходимая для "menage a deux". И вполне возможно, что одной из основных целей сексуального инстинкта является выманить человека из его замкнутой скорлупы и подготовить к жизни в обществе. Однако выполнять эту функцию соответственно он может в человеке, который способен забыть собственное "я" и стать частью чего то большего - что необходимо воспитывать с помощью психологии.

Итак, по поводу мальчика, случай которого мы изучали, можно прийти к следующим выводам. Мы наблюдали, что встреча с тремя жизненно важными проблемами вызвала в нем растерянность и страх неудачи. Мы видели также, что стремясь к цели превосходства, он старался как можно дольше избегать сложности реальной жизни. Что же он будет делать? Он не впишется в общественную жизнь, так как антагонистичен другим, подозрителен и замкнут.

Так как он не заботится о мнениях других и о том, как он выглядит в их глазах, он не будет обращать внимания и на свой внешний вид и часто будет ходить грязным и неряшливым - проявления, свойственные нездоровому человеку. У него будет вызывать неприятие язык, который для нас является социальной необходимостью. Возможно, он вообще не будет говорить: черта, часто наблюдающаяся при шизофрении.

Отгородив себя стеной от всех вопросов жизни, этот человек движется по пути, ведущему прямо в больницу для душевнобольных. Его цель превосходства способствовала герметической изоляции от других и это трансформировало его сексуальные влечения, так что в этом смысле он также не является более нормальным человеком. Мы можем обнаружить у него веру в то, что он Китайский император или Иисус Христос, - что представляет собой способ реализации цели превосходства.

Предотвращение и исправление ошибок

Как мы уже неоднократно повторяли, в основе всех жизненных проблем лежат проблемы социальные. Мы видели, что они проявляются в детском саду, в школе, дружбе, в политике, в экономической жизни и так далее Совершенно очевидно также, что все наши способности социально обусловлены и предназначены для использования в общественной жизни.

Мы знаем, что отсутствие социальной адаптации проявляется уже в прототипе. И наша задача заключается том, как исправить этот недостаток, пока это еще не слишком поздно. Если бы родители были обучены не только тому, как не допускать серьезных ошибок в воспитании, но и тому, как диагностировать проявления небольших ошибок в прототипе и исправлять их, это бы очень повлияло на улучшение положения дел в данном вопросе. Но реальность такова, что многого в этом добиться невозможно. Довольно редко родители склонны учиться и признавать ошибки. В основном, вопросы психологии и воспитания не представляют для них интереса. Они предпочитают баловать детей, и в тех, кто не считает их крошек совершенными сокровищами, видят личных врагов. Некоторых же родителей дети вовсе не интересуют. Так что с их помощью может быть исправлено немногое. Кроме того, невозможно дать им глубокое понимание проблем в короткий срок. Таким образом, гораздо более эффективным представляется обратиться к врачу или психологу.

Кроме индивидуальной работы врача или психолога, которая дает наилучшие результаты, кое что в этом вопросе может быть достигнуто благодаря школе и образованию Ошибки в прототипе зачастую не проявляются до тех пор, пока ребенок не пойдет в школу. Учитель, знакомый с методами индивидуальной психологии, может довольно быстро заметить эти упущения: ему нетрудно определить, имеется ли у ребенка склонность к сотрудничеству или же он стремится любой ценой стать центром внимания, кому из детей недостает смелости, а у кого ее с избытком. Опытный учитель способен понять ошибки прототипа уже в первую неделю пребывания ребенка в школе.

Учитель, по самой природе своей социальной функции, гораздо более продуктивен в исправлении ошибок детей. Человечество стало организовывать школы именно потому, что семья была не способна воспитывать детей соответственно социальным запросам жизни. В каком то смысле школа - это продолжение семьи, и именно там в большой степени формируется характер ребенка, и он учится иметь дело с проблемами жизни.

Все это говорит о необходимости оснащения учителей новейшими достижениями психологии, что могло бы способствовать большей продуктивности их труда. В будущем школы наверняка возьмут на вооружение методы индивидуальной психологии, так как истинная их цель - формирование характера.

А. Адлер. Стиль жизни

(Из книги: Адлер А. Наука жить. Пер. с англ. и нем. К.: Port-Royal, 1997. С. 71 - 83.)

Стиль жизни

Если мы сравним сосну, растущую в долине, с сосной, которая укрепилась на вершине горы, мы увидим, что они растут по разному. Это деревья одного и того же вида, но их жизненные стили различны. Стиль жизни дерева - это его индивидуальность, которая выражается и формируется в определенном окружении.

Распознается же стиль тогда, когда мы видим, что вследствие окружения он не совпадает с нашими ожиданиями и понимаем при этом, что у каждого дерева есть своя модель жизненного поведения, а не просто одни механические реакции на окружение.

В основном, это справедливо и для человека. Перед нами жизненный стиль в определенных условиях, окружающих его, и нашей задачей является тщательно проанализировать его связь с обстоятельствами, ведь с изменениями в окружении меняется и сознание. Пока человек находится в благоприятной ситуации, мы не можем заключить о его стиле жизни со всей определенностью.

Однако в новых ситуациях, когда человек сталкивается с трудностями, стиль жизни вырисовывается ясно и отчетливо. Только опытный психолог может с большой долей вероятности определить стиль жизни человека, если тот пребывает в благоприятных условиях, когда же субъект попадает в неблагоприятное и даже тяжелое положение, его жизненный стиль становится очевиден каждому.

Жизнь редко похожа на игру, и чего чего, а трудностей в ней хватает.

Человек то и дело оказывается перед препятствием, и именно в таких ситуациях мы и должны изучать его, отмечать его разнообразные движения и определять его отличительные качества. Как мы уже говорили раньше, жизненный стиль - это единство, он сформировался в процессе преодоления трудностей, пережитых в детстве, и основывается на стремлении к цели.

Но наши интересы касаются не столько прошлого, сколько будущего людей, понимать которое можно только понимая их стиль жизни. Даже если мы понимаем их инстинкты, стимулы, влечения и так далее, мы не в силах предсказать, что должно произойти. Некоторые психологи пытаются делать выводы, исследуя инстинкты, влечения или травмы, но при ближайшем рассмотрении можно обнаружить, что все эти элементы предполагают определенный стиль жизни. И поэтому, что бы ни служило стимулом поведения человека, оно является стимулом только к сохранению и фиксации стиля жизни.

Каким же образом понятие стиля жизни связано с тем, что мы рассмотрели в предыдущих главах? Мы видели, как у людей с ослабленными органами или физическими недугами при столкновении с трудностями жизни

из внутренней неуверенности развивается чувство или комплекс неполноценности. Но поскольку это чувство вскоре становится невыносимым, оно побуждает к каким либо действиям. В результате у человека появляется цель. В индивидуальной психологии такое упорное движение к цели давно уже обозначено понятием "жизненный план". Но так как это название часто приводило к ошибочному пониманию, сейчас оно называется "жизненным стилем".

То, что человеку свойственно иметь стиль жизни, дает возможность предсказывать его будущее, при этом мы основываемся на беседах с ним и его ответах на вопросы. Это похоже на просмотр пятого акта пьесы, в котором раскрываются все тайны. То, что мы знаем фазы, трудности и вопросы жизни, дает нам возможность делать такого рода предсказания. Таким образом, из опыта и знания нескольких фактов мы можем сказать, как в дальнейшем сложится жизнь детей, которые постоянно ищут уединения, всегда нуждаются в поддержке, детей избалованных, которых в любой ситуации преследует чувство неуверенности. Что происходит с человеком, чья цель заключается в том, чтобы находить поддержку у других? Не в силах преодолеть колебаний он останавливается на полпути или избегает решения жизненных проблем. Все эти колебания, остановки и увертки нам хорошо известны, так как нам приходилось наблюдать все эти вещи тысячу раз. Мы знаем, что он не хочет действовать самостоятельно и ждет, чтобы о нем заботились. Он хочет остаться в стороне от серьезных жизненных проблем, и занимает себя бесполезными вещами, вместо того, чтобы перейти к делу. Его чувство общности неразвито, в результате чего мы можем получить проблемного ребенка, невротика, преступника или самоубийцу Понимание всех этих вещей теперь стало гораздо более глубоким, чем раньше.

Так, мы понимаем, что при исследовании жизненного стиля человека возможно использовать нормальный жизненный стиль в качестве основы, меры.

Пример хорошо социально адаптированного человека служит нам в качестве своего рода стандарта, нормы и меры для индивидуальных вариаций этой нормы.

Понимание стиля жизни

Возможно, в этой связи было бы полезно продемонстрировать то, как мы определяем нормальный стиль жизни, и что это дает нам для понимания ошибок и некоторых особенностей. Но прежде стоит упомянуть, что в подобного рода исследованиях мы не принимаем в расчет типы. Наш подход отличается, так как у каждого человека свой индивидуальный стиль жизни. Так же, как невозможно найти на дереве два абсолютно одинаковых листа, невозможно отыскать двух одинаковых людей. Природа столь богата, а возможности разнообразия стимулов, инстинктов и ошибок столь велики, что

совершенно невозможно, чтобы два человека были а точности идентичны. Следовательно, когда мы говорим о типах, это всего лишь интеллектуальный прием, чтобы сделать более понятными некоторые сходства в людях. Когда мы постулируем интеллектуальную классификацию, такую как типы, и изучаем характерные черты, их составляющие, наши рассуждения становятся яснее. Однако этим мы еще не принимаем на себя обязательства использовать одну и ту же классификацию все время, а только прибегаем к наиболее подходящей для каждого конкретного случая. Люди, которые серьезно относятся к различного рода типам и классификациям, однажды наклеив на человека ярлык, уже не могут себе представить, что этот человек может быть отнесен к какому то типу другой классификации.

Чтобы пролить свет на эту проблему, приведем пример. Скажем, если мы говорим о типе человека, который не адаптирован социально, мы имеем в виду того, кто ведет бессодержательную жизнь и не вовлечен в социальные проблемы.

Это один из способов классифицировать индивидов, возможно, по наиболее важному признаку. Но возьмем, к примеру, индивида, чей интерес, каким бы ограниченным мы его не считали, заключается прежде всего в том, чтобы видеть. Такой человек сильно отличается от другого, которого влечет другой интерес - слышать. Тем не менее, оба они могут быть социально не адаптированы и испытывать трудности в установлении контакта с окружающими. В таком случае, если мы не понимаем, что типы - это всего лишь удобные абстракции, классификация по типам может стать источником путаницы.

А сейчас давайте возвратимся к нормальному человеку, которого мы избрали в качестве стандарта для исследования отклонений. Нормальный человек - это человек, который живет в обществе и в своем образе жизни столь хорошо адаптирован, что, хочет он того или нет, общество извлекает определенную выгоду из его деятельности. Кроме того, с точки зрения психологической, у него достаточно энергии и смелости, чтобы открыто встречать проблемы и трудности, которые случаются в его жизни. У людей же с психопатологическими отклонениями отсутствуют оба эти качества и социальная адаптация, и способность справляться с повседневными трудностями жизни.

В качестве иллюстрации я могу привести пример одного тридцатилетнего мужчины, который всякий раз, пытаясь решать свои проблемы, в самый последний момент отступал. В дружбе он был чрезвычайно подозрителен, в результате чего его дружеские отношения никогда не были глубокими. Невозможно, чтобы дружба крепла в условиях подозрительности, так как второй партнер неизбежно почувствует напряженность. Без труда можно было понять, что в действительности у этого человека не было настоящих друзей,

несмотря на то, что он общался с большим числом людей. Иметь друзей ему мешали недостаток заинтересованности и отсутствие социальной адаптации. Он сторонился общества и в компаниях хранил молчание, объясняя это тем, что там у него не возникало никаких мыслей, и следовательно, ему нечего было сказать.

Более тоге, человек, о котором мы говорим, был застенчив. Во время разговора его лицо то и дело заливала краска. Когда же ему удавалось преодолеть свою застенчивость, он говорил достаточно хорошо. В чем он действительно нуждался, так это в такого рода помощи, не обремененной критикой. Разумеется, когда он был в обычном состоянии, общаться с ним было не слишком приятно, и у окружающих он не вызывал симпатии. Он это чувствовал, что лишь усугубляло его нелюбовь к беседам. Стиль его жизни можно описать так, что он обращал на себя внимание при попытке войти в какую то компанию.

Следующим после жизни в обществе и искусства ладить с людьми является вопрос деятельности. Наш пациент постоянно пребывал в страхе, что в своей деятельности он потерпит поражение, провалится, и поэтому занимался ею денно и нощно. Он перерабатывал и перенапрягался, из за чего практически самоустранился от решения реальных проблем, возникающих в его деятельности.

Если мы сравним то, каким образом наш пациент действовал в двух важнейших сферах своей жизни, то увидим, что его поведение всегда было слишком напряженным Это признак сильного чувства неполноценности. Он недооценивал себя и видел в других людях и новых жизненных ситуациях опасность для себя. Он жил и действовал так, как будто находился среди врагов.

Теперь у нас достаточно данных, чтобы описать стиль жизни этого человека. Мы видим, что он желает действовать, но страх поражения парализует его. Он словно бы стоит перед пропастью, разрываемый желанием и невозможностью сдвинуться с места. Его преуспевание относительно, и он предпочитает оставаться в одиночестве и не вступать во взаимодействия с другими людьми.

Третья проблема, ставшая на пути этого человека - проблема, к решению которой не готово большинство людей, - это проблема любви. Он не смел приблизиться к противоположному полу. Он желал любить и жениться, но сильное чувство неполноценности сковывало его действия. Он не смог осуществить желаемое; все его поведение и жизненные установки укладываются в слова.

"Да. но!" Он был влюблен в одну девушку, затем - в другую, что довольно часто случается у невротических личностей, так как, в сущности, две девушки - это меньше, чем одна. Подчас эта истина объясняет склонность к полигамии.

Теперь давайте рассмотрим причины, обусловившие такой стиль жизни у этого человека. Во время его формирования, то есть в первые четыре пять лет жизни, случилась трагедия, имевшая значительные последствия и которую поэтому необходимо рассмотреть подробно. Как мы понимаем, нечто убило в этом человеке нормальный интерес к другим, и дало повод решить, что жизнь - это сплошные трудности и что лучше не двигаться вперед вообще, чем все время противостоять ее тяготам. Таким образом, он стал осторожным, нерешительным, склонным к всегдашнему отступлению.

Нужно также упомянуть тот факт, что он был первым ребенком. Мы уже говорили о большом значении и влиянии на личность последовательности появления детей в семье, указав, что основные проблемы первенца возникают потому, что годами он является центром внимания, что бы в конце концов быть свергнутым, когда его место займет другой любимец. В большинстве случаев причину застенчивости и робости человека можно найти в том, что ему предпочитают кого то другого. Так что в данном случае исток проблемы было отыскать несложно.

Во многих случаях стоит просто задать пациенту вопрос: Вы первый, второй или третий ребенок в семье? - и у нас появляется все необходимое для исследования. Однако можно использовать и другой метод: спросить о ранних воспоминаниях. Его мы будем довольно подробно рассматривать в следующей главе, но уже сейчас можно отметить, что этот метод стоит внимания психологов, так как первые воспоминания иди первые рисунки позволят восстановить ранний стиль жизни, который мы называем прототипом Ранние воспоминания клиента позволяют увидеть ту часть прототипа, которая действует в сегодняшней его жизни Как. правило, всем запоминается что то очень важное, даже если это просто осталось в памяти, и ему не придают особого значения.

Существуют школы психологии, которые исходят из противоположного предположения - они считают, что самые важные моменты прошлого человек забывает; в действительности же большой разницы между этими двумя концепциями нет. Бывает, что человек может рассказать нам оставшиеся в его памяти воспоминания, не понимая. однако, что они значат. Он не видит связи между ними и его нынешними действиями. Результат, таким образом, тот же, подчеркиваем ли мы скрытое или забытое значение того, что помним, или важность того, что забыли.

Небольшие рассказы о ранних воспоминаниях могут быть чрезвычайно показательными. Так, человек может вспомнить, что когда он был маленький, мать взяла его и младшего брата на базар. Этого достаточно для того, чтобы раскрыть его стиль жизни. Он рассказывает о себе и младшем брате, значит для него было важно иметь младшего брата. Попросите его продолжать, и он припомнит, что в тот день начался дождь. Мать взяла его на руки, но увидев

младшего брата, поставила обратно на землю, чтобы нести малыша. Таким образом, о его стиле жизни можно сказать следующее: в этом человеке постоянно жило ожидание, что ему предпочтут другого. Зная это, можно понять, что ему мешает свободно общаться: он все время настороже - кого ему предпочтут. То же самое и с дружбой. В результате у него никогда не было настоящего друга, ибо в своей подозрительности он без устали выискивал мелочи, разрушающие дружбу.

Мы также можем проследить, как трагедия, которую он пережил, стала препятствовать развитию его чувства общности. Он вспомнил, как мать взяла на руки его младшего брата, и мы видим, что он чувствует, что этому младенцу мать уделяет больше внимания, чем ему. Он чувствует, что младшего брата любят больше и постоянно ищет подтверждения этой мысли. Здесь он всецело убежден в своей правоте, и отсюда - его постоянное напряжение, ибо он постоянно пытается совершить нечто, видя, что ему предпочитают кого то другого.

Таким образом, единственным выходом для этой подозрительной личности является полная изоляция, ситуация, в которой он абсолютно ни с кем не должен вступать ни в какие соревнования, оставаясь, так сказать, единственным на всей земле. И действительно, иногда в своих фантазиях ребенок такого типа переживает крушение всего мира, после чего он остается единственным человеком на земле, и следовательно, никому более не может быть отдано предпочтение перед ним. Мы видим, как он использует все возможности, чтобы спастись, но только не следует логике здравого смысла или реальности, а является пленником своих подозрений. Он живет в ограниченном мире, и у него свое особое представление о бегстве. Связей с другими и интереса к ним он полностью лишен. Но мы не должны обвинять его в этом, так как знаем, что не можем отнести его к числу нормальных людей.

Коррекция стиля жизни

В данном случае нашей задачей является пробудить в человеке его чувство общности, приблизив его таким образом к требованиям жизни в обществе. Как это должно быть сделано? Большая трудность в работе с людьми, привыкшими к подобному образу жизни, заключается в том, что они постоянно находятся в напряжении и ищут подтверждения своим навязчивым идеям. Следовательно, изменить эти их идеи невозможно, пока мы каким то способом не проникнем в их внутренний мир, с тем, чтобы рассеять их предубеждения. Чтобы сделать это, необходимо определенное искусство и такт. Лучше, если консультант не связан близко с пациентом или заинтересован в нем лично, так как в противном случае окажется, что он действует в собственных интересах, а не в интересах пациента. Последний обязательно заметит это и станет подозрительным.

Еще один важный момент - уменьшить чувство неполноценности клиента.

Оно не может исчезнуть сразу, и кроме того, мы не хотим искоренять его, потому что чувство неполноценности может служить хорошим фундаментом конструктивной работы. Что действительно необходимо сделать - это изменить цель. Мы видим, что целью нашего клиента было бегство, поскольку кому то другому отдавали перед ним предпочтение. Именно с этим комплексом идей необходимо работать. Мы можем уменьшить его чувство неполноценности, показав, что в действительности он сам недооценивает себя. Мы можем также показать ему непоследовательность его действий и объяснить ему источник его постоянного напряжения, его ощущения, как будто он постоянно находится на краю пропасти или живет среди врагов. Мы можем показать ему, как страх того, что предпочтение будет отдано другому, стоит на пути реализации его лучших начинаний и не позволяет ему вести себя естественно, что произвело бы хорошее впечатление на окружающих.

Если бы такой человек мог действовать подобно хорошему хозяину вечеринки. - следя за тем, чтобы друзья весело проводили время, заботливо с ними обращаясь и думая об их интересах, - такая установка могла бы очень помочь продвинуться а нашей работе. Но мы видим, что в реальной ситуации он не может развлекаться самостоятельно, теряется, не в состоянии ничего выдумать, и в конце концов говорит: "Глупцы! В них нет ничего интересного!" Вся беда в том, что он совершенно не в состоянии адекватно понять ситуацию из за своей частной логики, частного понимания и отсутствия здравого смысла. Как мы уже говорили, это можно сравнить с жизнью в вечной осаде, с образом жизни одинокого волка. Но для человека это - трагическая аномалия.

Теперь мы рассмотрим случай депрессии, которая, являясь довольно распространенным расстройством, может тем не менее быть излечена. Люди с депрессивными симптомами могут быть выявлены в очень раннем возрасте. В самом деле, можно обратить внимание, как много детей проявляют определенные признаки депрессии в своем подходе к новой ситуации. У человека, случай которого мы рассматриваем, было около десяти приступов депрессии. Это случалось всякий раз, когда он занимал очередной новый пост. Пока он находился на своем старом посту, его недуг никак не проявлялся. Он неохотно бывал в обществе и любил управлять другими. В результате у него не было друзей и в свои пятьдесят он оставался холостяком.

Чтобы понять его стиль жизни, обратимся к его детству. Он был чрезвычайно раздражительным и неуживчивым ребенком, и с помощью своих слабостей и обид управлял своими старшими братьями и сестрами. Однажды, когда они играли на кушетке, он столкнул их всех вниз, и в ответ на упреки своей тетушки обиженно сказал: "Ну вот, теперь вся моя жизнь разрушена из за того, что ты меня поругала!" Ему тогда было около четырех или пяти лет.

Таков был стиль его жизни: постоянное желание управлять другими, постоянные жалобы на свои слабости и страдания. В дальнейшей жизни все это привело его к депрессивности, которая сама по себе является ни чем иным, как воплощением его слабости. Все пациенты, страдающие депрессией, употребляют практически одни и те же слова: "Вся моя жизнь разрушена. Я все потерял" Обычно это человек, которого сильно баловали, но затем перестали, и это повлияло на его стиль жизни. Реакции людей нередко очень похожи на различные виды животных. На одну и ту же ситуацию заяц реагирует не так, как волк или тигр, и то же самое с людьми. Однажды проводился следующий эксперимент - мальчиков трех разных типов привели к клетке со львом, чтобы наблюдать за их поведением при виде этого страшного зверя. Первый мальчик повернулся и сказал: "Пошли домой". Второй дрожащим от страха голосом произнес: "Вот это да!" Ему хотелось казаться храбрым, но голос выдавал его трусость. Третий мальчик спросил: "Можно, я на него плюну?" Таким образом, мы видим три различных реакции, три отличающихся друг от друга переживания одной и той же ситуации. Мы видим также, что в большинстве своем люди имеют склонность испытывать страх.

Этот страх, проявляющийся в социальных ситуациях, является одной из наиболее частых причин плохой адаптации. У нас был пациент, человек из знатной семьи, который не хотел затрачивать ни малейшего усилия на что бы то ни было и постоянно ждал помощи извне. Он выглядел очень болезненным и, как следствие, не мог найти себе подходящего места работы. Когда ситуация в семье изменилась к худшему, его братья надоедали ему, повторяя: "Ты настолько глуп, что не в состоянии найти себе место. Ты ни на что не годен". В конце концов, этот человек начал пить. Несколько месяцев спустя он уже был закоренелым алкоголиком, и его поместили на излечение на два года. Польза от этого имела временный характер, так как когда он опять вернулся в общество, он снова оказался не подготовленным к жизни в нем.

Кроме работы лаборанта, он не смог найти себе никакой другой, хотя и был потомком знаменитого рода. Вскоре у него начались галлюцинации. Ему являлся человек, который дразнил его и мешал работать. Как видим, сначала ему мешал работать алкоголизм, затем - галлюцинации. Вполне очевидно, что сделать из алкоголика трезвенника - не совсем верное лечение алкоголизма: нам необходимо понять и исправить стиль жизни.

В нашем исследовании мы выяснили, что этот человек был избалованным ребенком, постоянно надеющимся на помощь. Он был не готов работать самостоятельно, результаты же его деятельности нам известны. Следовательно, у всех детей необходимо воспитывать независимость, а это возможно только при понимании ими ошибок их стиля жизни. Человек, о котором мы говорим, должен был быть обучен в детстве какой то деятельности, и тогда ему бы не пришлось стыдиться своих братьев и сестер.

Теплов Б. М.

Современное состояние вопроса о типах высшей нервной деятельности человека и методика их определения

(Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - 776с. - с. 163-172)

Понятие о типах высшей нервной деятельности (или, что то же самое, типах нервной системы) введено в науку И. П. Павловым. Оно употреблялось И. П. Павловым в двух разных смыслах. С одной стороны, под типом высшей нервной деятельности разумелось определенное сочетание основных свойств процессов возбуждения и торможения, с другой - тип высшей нервной деятельности понимался как характерная картина, образец поведения животного или человека.

Сначала предполагалось, что эти два значения понятия тип нервной системы совпадают: определенным свойствам нервной системы соответствуют определенные формы поведения. Предполагалось, что собаки (в лаборатории Павлова работа велась всегда на собаках) со слабыми нервными процессами всегда трусливы, собаки с преобладанием возбуждения над торможением - агрессивны, собаки с большой подвижностью нервных процессов - общительны и подвижны; в своем поведении. Однако еще при жизни Павлова накапливались факты, говорившие против такого предположения. Четкого разделения двух значений термина тип высшей нервной деятельности у Павлова не было, хотя в основных работах последнего периода жизни он обычно определял типы нервной деятельности как определенные комплексы основных свойств нервной системы. За 15-20 лет после смерти Павлова смешение двух значений термина тип высшей нервной деятельности вносило большую путаницу в разработку этого вопроса, в особенности в применении к человеку.

В последние годы в ряде работ, проведенных на животных, получены достаточно строгие и убедительные доказательства того, что формы поведения зависят в сильной степени от условий жиз-ни и воспитания животного, тогда как свойства нервной системы очень мало поддаются изменению, за исключением периода раннего онтогенеза (В. К. Красуский, 1959, 1960; В. А. Трошихин, 1959; Д. А. Чебыкин, 1961; Л. В. Крушинский, 1960; и др.).

Из этого ясно, что не может быть простой однозначной зависимости между типом как сочетанием свойств нервной системы и типом как характерной картиной поведения, т. е. темпераментом.

Но это не значит, конечно, что между ними нет никакой зависимости. Свойства нервной системы не предопределяют никаких определенных форм поведения, но образуют почву, на которой легче формируются одни формы поведения, труднее - другие.

В физиологии высшей нервной деятельности строго научное значение имеет в настоящее время только понятие типа как сочетания свойств нервной системы. Понятие типа как характерной формы поведения является, как мне кажется, понятием психологическим, и принципы классификации этих последних типов должны быть разработаны психологией. Пока еще эта последняя задача не получила общепризнанного решения. В тексте настоящего доклада речь будет идти только о типах как комплексах свойств нервной системы.

Под свойствами нервной системы мы понимаем ее природные, врожденные особенности. В этом мы следуем за Павловым. Мы не можем считать пока доказанным, что совокупность основных свойств нервной системы следует считать генотипом, как это делал Павлов. Термины врожденный и наследственный не синонимы. Врожденными свойствами мы называем свойства не только наследственно обусловленные, но и сформировавшиеся в период внутриутробного развития и даже в период раннего онтогенеза (ведь формирование нервной системы ребенка продолжается ряд лет после его рождения). Что касается животных, то за последнее время представлены важные факты, говорящие о наследовании отдельных свойств нервной системы (В. К. Красуский, 1953; В. К. Федоров, 1953, 1959; И. И. Исаева и В. К. Красус-кий, 1961; В. Н. Бурдина и Е. Ф. Мелихова, 1962; и др.). По-видимому, основные свойства нервной системы в ряде случаев могут быть обусловлены генетически и у человека. Отсюда, однако, еще не следует, что свойства нервной системы человека всегда имеют генетическую основу.

От Павлова ведут свое начало две мысли, получившие очень широкую известность: положение о трех основных свойствах нервной системы (сила нервной системы, уравновешенность процессов возбуждения и торможения, подвижность нервных процессов) и положение о четырех основных типах нервной системы.

Учение о четырех типах ни в коей мере не вытекает из павловского положения о трех основных свойствах нервной системы. Сначала Павлов строил классификацию типов на принципе уравновешенности процессов возбуждения и торможения, затем он положил в основу классификации принцип силы нервной системы, отодвинув принцип уравновешенности на второе место, в последнем варианте классификации он сознательно использовал последнее из намеченных им свойств нервной системы - подвижность нервных про-цессов. Но как бы ни менялся принцип классификации (т. е. понимание основных свойств нервной системы), неизменным осталось число четыре в перечне основных типов (по-видимому, известную роль играло здесь идущее от античных времен учение о четырех темпераментах). Важно подчеркнуть, что оно не вытекало из учения об

основных свойствах нервной системы. В последней и самой подробной статье Павлова, посвященной этой проблеме, он сам указы-вал, что возможных комбинаций основных свойств нервной систе-мы может быть по крайней мере 24, но не отказался все же от идеи четырех типов.

После смерти Павлова учение о четырех типах стало рассматриваться многими физиологами и психологами как сущность павловской теории типов и заслонило собой подлинно великое павловское открытие - открытие основных свойств нервной системы. Это сильно задержало разработку этого раздела физиологии высшей нервной деятельности.

Нет никаких ни теоретических, ни экспериментальных оснований считать, что число основных типов нервной системы равно четырем. В последнее время авторы, свободные от гнета предрассудка о четырех типах, но стремившиеся построить классификацию типов, получали совсем другое число типов. Так, В. К. Красуский (1963), обработав накопившийся в Колтушах материал о типологических особенностях 116 собак, нашел 48 разновидностей типов нервной системы, среди которых едва ли возможно выделить в качестве основных традиционные четыре типа. В отношении человека можно указать на монографию 3. И. Бирюковой (1961), изучавшей типологические особенности нервной системы спортсменов; 3. И. Бирюкова нашла восемь основных типов.

Мне кажется, что в настоящее время еще невозможно дать стройную классификацию типов нервной системы и тем более научно обоснованно определить число основных. Чтобы разрешить эти задачи, надо предварительно иметь ответы на вопросы: какие свойства нервной системы надо принимать за основные? Каковы взаимоотношения между этими свойствами? Какие сочетания свойств нервной системы возможны и какие из них наиболее естественны, наиболее типичны? Эти вопросы сейчас наиболее важны для разработки вопросов о типах высшей нервной деятельности. Пока еще нет данных (по крайней мере в отношении челове-ка) в пользу того, что какието определенные сочетания свойств являются типичными ли хотя бы преобладающими.

И. П. Павлов не только ввел в науку понятие об основных свойствах нервной системы, но и выдвинул много глубоких и очень верных идей о природе этих свойств. Но со времени смерти Павлова открылись многие новые методы экспериментального исследования, установлен ряд неизвестных в то время закономерностей. Кроме того, не следует забывать, что Павлов вел экспериментальную работу только на собаках, а высказывания его, относящиеся к человеку, делались чаще всего по аналогии. Поэтому задача ученых, изучающих свойства нервной системы человека, - продолжать творческую работу, начатую Павловым, а не повторять в качестве непреложных истин все сформулированные некогда Павловым положения.

Основной метод изучения свойств нервной системы человека - экспериментальный лабораторный метод, так как только этим методом можно вычленить проявления врожденных свойств нервной системы от форм поведения, сформировавшихся в течение жизни. Методики, основанные на наблюдении и интерпретации жизненных показателей, имеют большое практическое значение, но лишь при том условии, что предварительно путем лабораторного эксперимента выяснено физиологическое содержание каждого из основных свойств и изучены его внешние проявления.

Экспериментальные методики, используемые для изучения свойств нервной системы, очень разнообразны. Следующий перечень, не претендующий быть исчерпывающим, может дать представление о многообразии этих методик.

1. Методика условно-рефлекторного изменения зрительной чувствительности. Явление это было открыто в 1936 г. А. О. Долиным в лаборатории И. П. Павлова и названо фотохимическим условным рефлексом. В нашей лаборатории оно было широко использовано для изучения свойств нервной системы. С помощью этой методики нам удалось установить много существенных фактов и закономерностей. Основной недостаток ее - чрезвычайная трудоемкость и длительность работы с каждым испытуемым.

2. Методика кожно-гальванических реакций (КГР). В последнее время она в сопоставлении с другими методиками нередко используется в нашей лаборатории.

3. Измерение абсолютных порогов зрения и слуха в обычных и в особых условиях. Под особыми условиями имеются в виду следующие:

a. измерение абсолютных порогов зрения при действии слуховых раздражителей и абсолютных порогов слуха при действии зрительных раздражителей;

b. измерение зрительного порога в присутствии другого зрительного раздражителя (индукционная методика);

c. измерение зрительных и слуховых порогов после приема кофеина.

4. Измерение других сенсорных функций: адекватной оптической хронаксии (АОХ), критической частоты слития мельканий (КЧМ), критической частоты мелькающего фосфена при разной интенсивности электрического тока (КЧФ) и др.

5. Электроэнцефалографическая методика, приобретающая в последнее время в на-шей лаборатории все большее и большее значение. Она дает ряд важных показателей основных свойств нервной системы: неко-торые показатели фоновой электроэнцефалограммы (ЭЭГ) (альфа-индекс, частота и амплитуда альфа-ритма), показатели динамики ориентировочной и условно-ориентировочной блокады альфа-ритма при действии звуковых и световых

раздражителей, особенности реакции усвоения ритма биотоками мозга в условиях ритмической световой стимуляции.

6. Методика двигательных реакций.

Последние методики являются единственными в работах мно-гих исследований. Они занимают важное, хотя и далеко не первое место в нашей лаборатории. Главнейший недостаток их - произвольный характер изучаемых реакций, что вносит чрезвычайное усложнение при изучении природы устойчивых физиологических свойств нервной системы, препятствуя получению достаточно однозначных и надежных результатов. Мы стремимся брать в двигательных методиках показатели, возможно меньше зависящие от воли испытуемых, главным образом латентный период реакции и его изменения в определенных условиях. Большую ценность имеет регистрация электрической активности мышц в опытах с двигательными реакциями: человек может произвольно воздержаться от совершения движения, но он не может произвольно прекратить электрическую активность мышц при нали-чии даже самой слабой тенденции к совершению движения.

Каждая из перечисленных методик может давать большее или меньшее число показателей отдельных свойств нервной системы. Мы стремимся к тому, чтобы эти показатели были выражены в возможно более строгой количественной форме. Как показывает опыт нашей работы последних лет, это вполне выполнимо в большинстве методик.

Основной методический путь, позволяющий доказать, что какой-нибудь показатель характеризует то, а не другое свойство нервной системы, есть сопоставление между собой разных экспериментальных показателей. Если мы имеем два или несколько показателей, которые по теоретическим предположениям могут выявлять одно и то же свойство нервной системы, и сопоставление их на известном числе испытуемых дает значимую корреляцию, тогда мы получаем доказательство правильности наших предположений. Анализ физиологического смысла этих показателей в их совокупности может ответить на вопрос о природе данного свойства. При обработке результатов сопоставлений мы пользуемся методами корреляционного и факториального анализа.

Результаты наших работ показывают, что проявления каждого из основных свойств нервной системы образуют некоторый синдром, т. е. комплекс связанных друг с другом, коррелирующих друг с другом показателей. При этом один из показателей является основным, или референтным: он наиболее непосредственно характеризует данное свойство, выявляет признак, определяющий его.

Трудность работы по нахождению показателей основных свойств нервной системы увеличивается тем, что один и тот же показатель может зависеть не от одного, а от двух и больше свойств нервной системы, иначе

говоря, может входить в два и больше разных синдрома. Это обстоятельство делает особенно полезным применение при математической обработке результатов факториального анализа.

Что же следует принимать за основные свойства нервной сис-темы? Ответ на этот важнейший вопрос может быть дан в коротком докладе лишь в схематической и несколько догматической форме. Некоторые из положений, образующих этот ответ, можно считать твердо доказанными, другие имеют еще гипотетический характер.

Первое и наиболее подробно изученное свойство - сила нервной системы по отношению к возбуждению. Основной, определяющий признак этого свойства - способность нервной системы выдерживать, не обнаруживая запредельного торможения, длительное или часто повторяемое возбуждение. Главный экспериментальный прием - многократное повторение через короткие интервалы условного рефлекса с подкреплением. Следовательно, это свойство можно определить как выносливость нервной системы к длительному (или часто повторяющемуся) действию возбуждения.

Наши работы показали, что с этим основным показателем силы нервной системы по отношению к возбуждению коррелирует следующая группа показателей:

1. Сопротивляемость к тормозящему действию посторонних раздражителей.

2. Некоторые особенности концентрации (или, наоборот, иррадиации) процесса возбуждения.

3. Характер проявления закона силы.

4. Величина абсолютных порогов зрения и слуха: чем больше сила нервной системы, тем больше пороги, или, иначе говоря, тем меньше чувствительность нервной системы. Слабая нервная система - это нервная система высокой чувствительности.

Последний пункт заслуживает особенного внимания. Доказательству его в нашей лаборатории было посвящено много усилий. В настоящее время можно считать его доказанным на достаточно большом количестве испытуемых. Подтверждение его можно найти и в ряде фактов, полученных в экспериментах с животными.

Это положение, противоречащее ранее распространенному мнению, опровергает, как нам кажется, мысль о том, что некоторые типы нервной системы следует расценивать как хорошие, другие - как плохие. Слабую нервную систему, т. е. нервную систему маловыносливую, но высокочувствительную, нельзя считать во всех случаях худшей, чем сильную нервную систему - выносливую, но малочувствительную. Для одних видов деятельности предпочтительнее одна из них, для других - другая. Следует вообще отказаться от оценочного подхода к таким свойствам, как сила или

слабость, подвижность или инертность, возбудимость или тормозимость нервной системы.

Вторым свойством нервной системы следует, повидимому, считать силу ее по отношению к торможению. Основной признак этого свойства - способность нервной системы выдерживать дли-тельное или часто повторяемое действие тормозного раздражителя. Имеющийся в нашем распоряжении, пока еще небольшой, экспериментальный материал говорит о том, что экспериментальным испытанием этого свойства может быть удлинение или многократное повторение через короткие интервалы дифференцировочного раздражителя. Мы еще недостаточно знаем другие проявления этого свойства и поэтому не можем сколько-нибудь полно описать соответствующий синдром признаков. Если сила нервной системы по отношению к возбуждению изучена подробно, то изучение силы нервной системы по отношению к торможению только начинается.

Последнее обстоятельство является причиной того, что пока мы не имеем никаких данных по вопросу об уравновешенности, или балансе, нервных процессов по силе. Лишь в последнее время в нашей лаборатории предпринято сопоставление двух основных для этой цели испытаний: многократного повторения через короткие интервалы условных раздражителей с подкреплением и многократного повторения дифференцировочных раздражителей. Когда эта достаточно длительная работа будет закончена, мы сможем получить первые данные о третьем свойстве нервной системы - балансе нервных процессов по их силе.

Однако это не значит, что мы ничего не знаем об уравновешенности, или балансе, нервных процессов. На основании ряда экспериментальных работ мы можем описать синдром экспери-ментальных показателей, который несомненно характеризует баланс нервных процессов. В этот синдром входят следующие показатели:скорость выработки условных рефлексов;

1. скорость выработки дифференцировок;

2. сравнительное количество положительных и тормозных ошибок (т. е. случаев положительных реакций на тормозные раздражители и отсутствия реакции на положительные раздражители);

3. скорость угашения без подкрепления условного рефлекса;

4. скорость угашения ориентироночного рефлекса;

5. величина ориентировочного рефлекса;

6. особенности выработки условного тормоза;

7. некоторые особенности альфа-ритма в электроэнцефалографической кривой при отсутствии раздражителей (главным образом альфа-индекс, т. е. процент времени, занятого альфа-ритмом).

Несомненно, что перечисленные показатели характеризуют уравновешенность нервной системы, но уравновешенность не по силе

(выносливости) нервных процессов. Сотрудник нашей лаборатории В. Д. Небылицын выдвинул гипотезу, что перечисленные показатели относятся к некоторому независимому от силы свойству нервной системы. Его можно назвать динамичностью нервных процессов. Оно прежде всего характеризуется легкостью и быстротой, с которой нервная система генерирует процесс возбуждения или торможения. Основными признаками этого свойства являются быстрота выработки условных рефлексов и дифференцировок. Динамичная по отношению к возбуждению нервная система быстро образует положительные условные связи, динамичная по отношению к торможению быстро образует тормозные связи. Сравнительная легкость образования тех и других связей характеризует баланс, или уравновешенность, по динамичности. Имеются основания думать, что то, что обычно называют уравновешенностью нервной системы, относится скорее к уравновешенности по динамичности, чем к уравновешенности по силе.

Наименее ясным остается третье павловское свойство - подвижность нервных процессов. Экспериментальные факты решительно говорят против признания подвижности единым свойством нервной системы, включающим такие различные проявления, как скорость переделки знаков раздражителей и скорость возникновения и прекращения нервных процессов. Показатели этих проявлений не коррелируют друг с другом. По-видимому, целесообразно сохранить термин подвижность за свойством, характеризующимся скоростью переделки знаков раздражителей (как это делают физиологи, работающие с животными). Факты, полученные на животных, говорят о том, что подвижность возбуждения и торможения может быть различной. С другой стороны, показатели скорости возникновения и прекращения процесса возбуждения не коррелируют со скоростью переделки, хорошо коррелируют друг с другом. Свойство нервной системы, которое они характеризуют, мы предполагаем назвать лабильностью. Пока еще не изучались показатели скорости возникновения и прекращения процесса торможения. Не изучалась, следовательно, и уравновешенность нервных процессов по лабильности их.

Итак, в настоящее время можно наметить следующую структуру свойств нервной системы:

1. сила (выносливость);
2. динамичность (легкость генерации нервного процесса);
3. подвижность (скорость переделки знаков раздражителей);
4. лабильность (скорость возникновения и прекращения нервного процесса).

Каждое из этих свойств может быть различным по отношению к процессу возбуждения и к процессу торможения. Следовательно, нужно говорить об уравновешенности нервных процессов по каждому из этих свойств.

Как ясно из сказанного выше, многое в этой схеме имеет еще совершенно гипотетический характер. Но, во всяком случае, она может служить программой дальнейших исследований.

Теплов Б. М.

Способности и одаренность

(Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М, 1961, с. 9-20.)

При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия "способность".

Три признака, как мне кажется, всегда заключаются в понятии "способность" при употреблении его в практически разумном контексте.

Во-первых, под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. В таком смысле слово "способность" употребляется основоположниками марксизма-ленинизма, когда они говорят: "От каждого по способностям".

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. Такие свойства, как, например, вспыльчивость, вялость, медлительность, которые, несомненно, являются индивидуальными особенностями некоторых людей, обычно не называются способностями, потому что не рассматриваются как условия успешности выполнения каких-либо деятельностей.

В-третьих, понятие "способность" не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека. Нередко бывает, что педагог не удовлетворен работой ученика, хотя этот последний обнаруживает знания не меньшие, чем некоторые из его товарищей, успехи которых радуют того же самого педагога. Свое недовольство педагог мотивирует тем, что этот ученик работает недостаточно; при хорошей работе ученик, "принимая во внимание его способности", мог бы иметь гораздо больше знаний. Когда выдвигают молодого работника на какую-либо организационную работу и мотивируют это выдвижение "хорошими организационными способностями", то, конечно, не думают при этом, что обладать "организационными способностями"-значит обладать "организационными навыками и умениями". Дело обстоит как раз наоборот: мотивируя выдвижение молодого и пока еще неопытного работника его "организационными способностями", предполагают, что, хотя он, может быть, и не имеет еще необходимых навыков и умений, благодаря своим способностям он сможет быстро и успешно приобрести эти умения и навыки.

Эти примеры показывают, что в жизни под способностями обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснять легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков. Мы не можем понимать способности... как врожденные возможности индивида, потому что

способности мы определили как "индивидуально-психологические особенности человека", а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными. Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития.

Таким образом, отвергнув понимание способностей как врожденных особенностей человека, мы, однако, нисколько не отвергаем тем самым того факта, что в основе развития способностей в большинстве случаев лежат некоторые врожденные особенности, задатки.

Понятие "врожденный", выражаемое иногда и другими словами- "прирожденный", "природный", "данный от природы" и т. п.,-очень часто в практическом анализе связывается со способностями. Важно лишь твердо установить, что во всех случаях мы разумеем врожденность не самих способностей, а лежащих в основе их развития задатков. Да едва ли кто-нибудь и в практическом словоупотреблении разумеет что-нибудь иное, говоря о врожденности той или другой способности. Едва ли кому-нибудь приходит в голову думать о "гармоническом чувстве" или "чутье к музыкальной форме", существующих уже в момент рождения. Вероятно, всякий разумный человек представляет себе дело так, что с момента рождения существуют только задатки, предрасположения или еще что-нибудь в этом роде, на основе которых развивается чувство гармонии или чутье музыкальной формы.

Очень важно также отметить, что, говоря о врожденных задатках, мы тем самым не говорим еще о наследственных задатках. Чрезвычайно широко распространена ошибка, заключающаяся в отождествлении этих двух понятий. Предполагается, что сказать слово "врожденный" все равно, что сказать "наследственный". Это, конечно, неправильно. Ведь рождению предшествует период утробного развития... Слова "наследственность" и "наследственный" в психологической литературе нередко применяются не только в тех случаях, когда имеются действительные основания предполагать, что данный признак получен наследственным путем от предков, но и тогда, когда хотят показать, что этот признак не есть прямой результат воспитания или обучения, или когда предполагают, что этот признак сводится к некоторым биологическим или физиологическим особенностям организма. Слово "наследственный" становится, таким образом, синонимом не только слову "врожденный", но и таким словам, как "биологический", "физиологический" и т. д.

Такого рода нечеткость или невыдержанность терминологии имеет принципиальное значение. В термине "наследственный" содержится определенное объяснение факта, и поэтому-то употреблять этот термин следует с очень большой осторожностью, только там, где имеются серьезные основания выдвигать именно такое объяснение.

Итак, понятие "врожденные задатки" ни в коем случае не тождественно понятию "наследственные задатки". Этим я вовсе не отрицаю законность последнего понятия. Я отрицаю лишь законность употребления его в тех случаях, где нет всяких доказательств того, что данные задатки должны быть объяснены именно наследственностью.

Далее, необходимо подчеркнуть, что способность по самому своему существу есть понятие динамическое. Способность существует только в движении, только в развитии. В психологическом плане нельзя говорить о способности, как она существует до начала своего развития, так же как нельзя говорить о способности, достигшей своего полного развития, закончившей свое развитие. Приняв, что способность существует только в развитии, мы не должны упускать из виду, что развитие это осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической или теоретической деятельности. А отсюда следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. Только в ходе психологического анализа мы различаем их друг от друга. Нельзя понимать дело так, что способность существует до того, как началась соответствующая деятельность, и только используется в этой 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. Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности. Развитие способностей, как и вообще всякое развитие, не протекает прямолинейно: его движущей силой является борьба противоречий, поэтому на отдельных этапах развития вполне возможны противоречия между способностями и склонностями. Но из признания возможности таких противоречий вовсе не вытекает признание того, что склонности могут возникать и развиваться независимо от способностей или, наоборот, способности-независимо от склонностей.

Выше я уже указывал, что способностями можно называть лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или другой деятельности. Однако не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности, а лишь 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...

Именно вследствие широкой возможности компенсации обречены на неудачу всякие попытки свести, например, музыкальный талант, музыкальное дарование, музыкальность и тому подобное к какой-либо одной способности.

Для иллюстрации этой мысли приведу один очень элементарный пример. Своеобразной музыкальной способностью является так называемый абсолютный слух, выражающийся в том, что лицо, обладающее этой способностью, может узнавать высоту отдельных звуков, не прибегая к сравнению их с другими звуками, высота которых известна. Имеются веские основания к тому, чтобы видеть в абсолютном слухе типичный пример "врожденной способности", т. е. способности, в основе которой лежат врожденные задатки. Однако можно и у лиц, не обладающих абсолютным слухом, выработать умение узнавать высоту отдельных звуков. Это не значит, что у этих лиц будет создан абсолютный слух, но это значит, что при отсутствии абсолютного слуха можно, опираясь на другие способности - относительный слух, тембровый слух и т. д., выработать такое умение, которое в других случаях осуществляется на основе абсолютного слуха. Психические механизмы узнавания высоты звуков при настоящем абсолютном слухе и при специально выработанном, так называемом "псевдоабсолютном" слухе будут совершенно различными, но практические результаты могут в некоторых случаях быть совершенно одинаковыми.

Далее надо помнить, что отдельные способности не просто сосуществуют рядом друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей.

Исходя из этих соображений, мы не можем непосредственно переходить от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения данным человеком той или другой деятельности. Этот переход может быть осуществлен только через другое, более синтетическое понятие. Таким понятием и является "одаренность", понимаемая как то качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности.

Своеобразие понятий "одаренность" и "способности" заключается в том, что свойства человека рассматриваются в них с точки зрения тех требований, которые ему предъявляет та или другая практическая деятельность. Поэтому нельзя говорить об одаренности вообще. Можно только говорить об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности. Это обстоятельство имеет особенно важное значение при рассмотрении вопроса о так называемой "общей одаренности"...

То соотнесение с конкретной практической деятельностью, которое с необходимостью содержится в самом понятии "одаренность", обусловливает исторический характер этого понятия. Понятие "одаренность" лишается смысла, если его рассматривать как биологическую категорию. Понимание одаренности существенно зависит от того, какая ценность придается тем или другим видам деятельности и что разумеется под "успешным" выполнением каждой конкретной деятельности. Переход от эксплуататорского строя к социализму впервые открыл высокую ценность самых различных видов человеческой деятельности и снял с понятия "одаренность" ту ограниченность, от которой не могли избавить его даже лучшие умы буржуазной науки.

Существенное изменение претерпевает и содержание понятия того или другого специального вида одаренности в зависимости от того, каков в данную эпоху и в данной общественной формации критерий "успешного" выполнения соответствующей деятельности. Понятие "музыкальная одаренность" имеет, конечно, для нас существенно иное содержание, чем то, которое оно могло иметь у народов, не знавших иной музыки, кроме одноголосой. Историческое развитие музыки влечет за собой и изменение музыкальной одаренности.

Итак, понятие "одаренность" не имеет смысла без соотнесения его с конкретными, исторически развивающимися формами общественно-трудовой практики.

Отметим еще одно очень существенное обстоятельство. От одаренности зависит не успех в выполнении деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Даже ограничиваясь психологической стороной вопроса, мы должны сказать, что для успешного выполнения всякой деятельности требуется не только одаренность, т. е. наличие соответствующего сочетания способностей, но и обладание необходимыми навыками и умениями. Какую бы феноменальную и музыкальную одаренность ни имел человек, но, если он не учился музыке и систематически не занимался музыкальной деятельностью, он не сможет выполнять функции оперного дирижера или эстрадного пианиста.

В связи с этим надо решительно протестовать против отождествления одаренности с "высотой психического развития", отождествления, широко распространенного в буржуазной психологии. Имеется большое различие между следующими двумя положениями: "данный человек по своей одаренности имеет возможность весьма успешно выполнять такие-то виды деятельности" и "данный человек своей одаренностью предрасположен к таким-то видам деятельности". Одаренность не является единственным фактором, определяющим выбор деятельности (а в классовом обществе она у огромного большинства и вовсе не влияет на этот выбор), как не является она и единственным фактором, определяющим успешность выполнения деятельности.

Теплов Б. М.

Способности и одаренность

(Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М, 1961, с. 9-20.)

При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия "способность".

Три признака, как мне кажется, всегда заключаются в понятии "способность" при употреблении его в практически разумном контексте.

Во-первых, под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. В таком смысле слово "способность" употребляется основоположниками марксизма-ленинизма, когда они говорят: "От каждого по способностям".

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. Такие свойства, как, например, вспыльчивость, вялость, медлительность, которые, несомненно, являются индивидуальными особенностями некоторых людей, обычно не называются способностями, потому что не рассматриваются как условия успешности выполнения каких-либо деятельностей.

В-третьих, понятие "способность" не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека. Нередко бывает, что педагог не удовлетворен работой ученика, хотя этот последний обнаруживает знания не меньшие, чем некоторые из его товарищей, успехи которых радуют того же самого педагога. Свое недовольство педагог мотивирует тем, что этот ученик работает недостаточно; при хорошей работе ученик, "принимая во внимание его способности", мог бы иметь гораздо больше знаний. Когда выдвигают молодого работника на какую-либо организационную работу и мотивируют это выдвижение "хорошими организационными способностями", то, конечно, не думают при этом, что обладать "организационными способностями"-значит обладать "организационными навыками и умениями". Дело обстоит как раз наоборот: мотивируя выдвижение молодого и пока еще неопытного работника его "организационными способностями", предполагают, что, хотя он, может быть, и не имеет еще необходимых навыков и умений, благодаря своим способностям он сможет быстро и успешно приобрести эти умения и навыки.

Эти примеры показывают, что в жизни под способностями обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснять легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков. Мы не можем понимать способности... как врожденные возможности индивида, потому что

способности мы определили как "индивидуально-психологические особенности человека", а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными. Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития.

Таким образом, отвергнув понимание способностей как врожденных особенностей человека, мы, однако, нисколько не отвергаем тем самым того факта, что в основе развития способностей в большинстве случаев лежат некоторые врожденные особенности, задатки.

Понятие "врожденный", выражаемое иногда и другими словами- "прирожденный", "природный", "данный от природы" и т. п.,-очень часто в практическом анализе связывается со способностями. Важно лишь твердо установить, что во всех случаях мы разумеем врожденность не самих способностей, а лежащих в основе их развития задатков. Да едва ли кто-нибудь и в практическом словоупотреблении разумеет что-нибудь иное, говоря о врожденности той или другой способности. Едва ли кому-нибудь приходит в голову думать о "гармоническом чувстве" или "чутье к музыкальной форме", существующих уже в момент рождения. Вероятно, всякий разумный человек представляет себе дело так, что с момента рождения существуют только задатки, предрасположения или еще что-нибудь в этом роде, на основе которых развивается чувство гармонии или чутье музыкальной формы.

Очень важно также отметить, что, говоря о врожденных задатках, мы тем самым не говорим еще о наследственных задатках. Чрезвычайно широко распространена ошибка, заключающаяся в отождествлении этих двух понятий. Предполагается, что сказать слово "врожденный" все равно, что сказать "наследственный". Это, конечно, неправильно. Ведь рождению предшествует период утробного развития... Слова "наследственность" и "наследственный" в психологической литературе нередко применяются не только в тех случаях, когда имеются действительные основания предполагать, что данный признак получен наследственным путем от предков, но и тогда, когда хотят показать, что этот признак не есть прямой результат воспитания или обучения, или когда предполагают, что этот признак сводится к некоторым биологическим или физиологическим особенностям организма. Слово "наследственный" становится, таким образом, синонимом не только слову "врожденный", но и таким словам, как "биологический", "физиологический" и т. д.

Такого рода нечеткость или невыдержанность терминологии имеет принципиальное значение. В термине "наследственный" содержится определенное объяснение факта, и поэтому-то употреблять этот термин следует с очень большой осторожностью, только там, где имеются серьезные основания выдвигать именно такое объяснение.

Итак, понятие "врожденные задатки" ни в коем случае не тождественно понятию "наследственные задатки". Этим я вовсе не отрицаю законность последнего понятия. Я отрицаю лишь законность употребления его в тех случаях, где нет всяких доказательств того, что данные задатки должны быть объяснены именно наследственностью.

Далее, необходимо подчеркнуть, что способность по самому своему существу есть понятие динамическое. Способность существует только в движении, только в развитии. В психологическом плане нельзя говорить о способности, как она существует до начала своего развития, так же как нельзя говорить о способности, достигшей своего полного развития, закончившей свое развитие. Приняв, что способность существует только в развитии, мы не должны упускать из виду, что развитие это осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической или теоретической деятельности. А отсюда следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. Только в ходе психологического анализа мы различаем их друг от друга. Нельзя понимать дело так, что способность существует до того, как началась соответствующая деятельность, и только используется в этой 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. Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности. Развитие способностей, как и вообще всякое развитие, не протекает прямолинейно: его движущей силой является борьба противоречий, поэтому на отдельных этапах развития вполне возможны противоречия между способностями и склонностями. Но из признания возможности таких противоречий вовсе не вытекает признание того, что склонности могут возникать и развиваться независимо от способностей или, наоборот, способности-независимо от склонностей.

Выше я уже указывал, что способностями можно называть лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или другой деятельности. Однако не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности, а лишь 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...

Именно вследствие широкой возможности компенсации обречены на неудачу всякие попытки свести, например, музыкальный талант, музыкальное дарование, музыкальность и тому подобное к какой-либо одной способности.

Для иллюстрации этой мысли приведу один очень элементарный пример. Своеобразной музыкальной способностью является так называемый абсолютный слух, выражающийся в том, что лицо, обладающее этой способностью, может узнавать высоту отдельных звуков, не прибегая к сравнению их с другими звуками, высота которых известна. Имеются веские основания к тому, чтобы видеть в абсолютном слухе типичный пример "врожденной способности", т. е. способности, в основе которой лежат врожденные задатки. Однако можно и у лиц, не обладающих абсолютным слухом, выработать умение узнавать высоту отдельных звуков. Это не значит, что у этих лиц будет создан абсолютный слух, но это значит, что при отсутствии абсолютного слуха можно, опираясь на другие способности - относительный слух, тембровый слух и т. д., выработать такое умение, которое в других случаях осуществляется на основе абсолютного слуха. Психические механизмы узнавания высоты звуков при настоящем абсолютном слухе и при специально выработанном, так называемом "псевдоабсолютном" слухе будут совершенно различными, но практические результаты могут в некоторых случаях быть совершенно одинаковыми.

Далее надо помнить, что отдельные способности не просто сосуществуют рядом друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей.

Исходя из этих соображений, мы не можем непосредственно переходить от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения данным человеком той или другой деятельности. Этот переход может быть осуществлен только через другое, более синтетическое понятие. Таким понятием и является "одаренность", понимаемая как то качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности.

Своеобразие понятий "одаренность" и "способности" заключается в том, что свойства человека рассматриваются в них с точки зрения тех требований, которые ему предъявляет та или другая практическая деятельность. Поэтому нельзя говорить об одаренности вообще. Можно только говорить об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности. Это обстоятельство имеет особенно важное значение при рассмотрении вопроса о так называемой "общей одаренности"...

То соотнесение с конкретной практической деятельностью, которое с необходимостью содержится в самом понятии "одаренность", обусловливает исторический характер этого понятия. Понятие "одаренность" лишается смысла, если его рассматривать как биологическую категорию. Понимание одаренности существенно зависит от того, какая ценность придается тем или другим видам деятельности и что разумеется под "успешным" выполнением каждой конкретной деятельности. Переход от эксплуататорского строя к социализму впервые открыл высокую ценность самых различных видов человеческой деятельности и снял с понятия "одаренность" ту ограниченность, от которой не могли избавить его даже лучшие умы буржуазной науки.

Существенное изменение претерпевает и содержание понятия того или другого специального вида одаренности в зависимости от того, каков в данную эпоху и в данной общественной формации критерий "успешного" выполнения соответствующей деятельности. Понятие "музыкальная одаренность" имеет, конечно, для нас существенно иное содержание, чем то, которое оно могло иметь у народов, не знавших иной музыки, кроме одноголосой. Историческое развитие музыки влечет за собой и изменение музыкальной одаренности.

Итак, понятие "одаренность" не имеет смысла без соотнесения его с конкретными, исторически развивающимися формами общественно-трудовой практики.

Отметим еще одно очень существенное обстоятельство. От одаренности зависит не успех в выполнении деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Даже ограничиваясь психологической стороной вопроса, мы должны сказать, что для успешного выполнения всякой деятельности требуется не только одаренность, т. е. наличие соответствующего сочетания способностей, но и обладание необходимыми навыками и умениями. Какую бы феноменальную и музыкальную одаренность ни имел человек, но, если он не учился музыке и систематически не занимался музыкальной деятельностью, он не сможет выполнять функции оперного дирижера или эстрадного пианиста.

В связи с этим надо решительно протестовать против отождествления одаренности с "высотой психического развития", отождествления, широко распространенного в буржуазной психологии. Имеется большое различие между следующими двумя положениями: "данный человек по своей одаренности имеет возможность весьма успешно выполнять такие-то виды деятельности" и "данный человек своей одаренностью предрасположен к таким-то видам деятельности". Одаренность не является единственным фактором, определяющим выбор деятельности (а в классовом обществе она у огромного большинства и вовсе не влияет на этот выбор), как не является она и единственным фактором, определяющим успешность выполнения деятельности.

В.С. Мерлин.

Индивидуальный стиль деятельности и его системообразующая функция

(Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 107-114.)

Благодаря основной тенденции нашей сегодняшней науки к целостному изучению явлений понятие стиля как целостной психологической характеристики очень широко применяется в современных исследованиях. Но именно из-за этого оно приобрело расплывчатый смысл. Наша задача заключается и том, чтобы отдифференцировать понятие индивидуального стиля деятельности от других психологических концепций стиля.

Впервые понятие стиль было использовано А. Адлером (A. Adler, 1927) для объяснения индивидуального своеобразия жизненного пути личности. Индивидуальные дефекты в организме и психике, а также дефекты социальных взаимоотношений ребенка в семье и вне ее создают почву для постоянного возникновения угрозы пониженной или отрицательной социальной оценки. Поэтому с раннего детства вырабатывается особая индивидуальная стратегия и тактика поведения, при помощи которой человек защищается от сознания своей неполноценности и стремится достичь доминирования. Эта общая стратегия и характеризует индивидуальный стиль жизни. Таким образом, для объяснения жизненного пути личности А. Адлер прибегает к понятию стиля как характеристики системы целей, которые ставит перед собой человек, защищая свою социальную полноценность. При этом стиль жизни человек не создает, но стиль складывается, вынуждается свойствами организма и социальными условиями.

В современной психологии, начиная с Г. Олпорта (G. Allport, 1937), понятие стиля применяется для решения совершенно другой проблемы, для объяснения единого личностного источника многообразных функциональных психических проявлений. Г. Ол-порт под стилем понимает черты личности «инструментального порядка» и отождествляет их с «диспозициями вооруженности» В. Штерна (W. Stern, 1921). Вместе с тем к стилевым чертам Г. Олпорт относит те способы и средства, при помощи которых личность осуществляет свои цели и мотивы, то есть определенные операции. Так, в числе стилевых свойств автор называет вежливость и разговорчивость, постоянство и решительность. Таким образом, Г. Олпорт не различает индивидуальные операции, при помощи которых удовлетворяются мотивы, и те функциональнодинамические особенности, которыми обусловлены эти операции. И те и другие он характеризует как «диспозиции вооруженности».

Взгляды Г. Олпорта оказали влияние на дальнейшее развитие понятия стиля в американской психологии. Р. Стагнер (R. Stagner, 1962) под стилем

понимает личностно обусловленные обобщающие схемы перцептивных актов и форм реагирования. *Перцептивные стили*, в отличие от функциональных качественных особенностей восприятия (острота, точность, объем), представляют собой обобщенные схемы соотнесения образов. Поэтому их следует рассматривать как перцептивные операции. К *реактивным* стилям Р. Стагнер относит разные типы эмоционального разряда, например: двигательный (человек сжимает кулаки), соматический (бледнеет, краснеет), миокинетическую динамику при фрустрации, выявленную в опытах по методике Мира — Лопеца, и т. д. Реактивные стили не связаны с конкретным содержанием переживаемого и осознаваемого. Следовательно, это формальные динамические характеристики, определяющие обобщенные типы выразительных реакций. Как и у Г. Олпорта, индивидуальные перцептивные стили Р. Стагнера — это инструментальные индивидуальные свойства, характеризующие операции, которые использует личность для удовлетворения мотивов.

У Х. Виткина (H. Witkin et al., 1974) понятие *когнитивного стиля* применяется для разрешения одновременно двух проблем — проблемы развития личности и проблемы личностно обусловленных индивидуальных различий в познавательной деятельности. В преобладании определенного когнитивного стиля сказывается общая закономерность онтогенетического развития — все большая дифференциация психики. Вместе с тем на одной и той же ступени возрастного развития дети отличаются по когнитивному стилю в зависимости от индивидуальных свойств личности. Когнитивный стиль у Х. Виткина — это не перечень отдельных стилевых черт, а определение целостного симптомокомплекса взаимно связанных свойств. Например, субъект, зависимый от поля восприятия,— это вместе с тем синтетический, пространственно зрительно ориентирующийся и быстро опознающий; независимый от поля — это аналитический, вер-бализирующий, ориентирующийся на временные отношения последовательного ряда элементов восприятия, медленно опознающий. За исключением последнего элемента в симптомокомплексе («быстро» или «медленно»), остальные его элементы представляют индивидуальную систему перцептивных операций. Что касается симптома «быстро» или «медленно», то он является простым следствием первых четырех. Таким образом, когнитивный стиль у Х. Виткина, так же как у Г. Олпорта и Р. Стагнера,— это операциональная характеристика. Хотя основные признаки когнитивного стиля определяются опознанием предмета, однако он характеризует не только восприятие, но и познавательную деятельность вообще и всю личность в целом. Когнитивный стиль связан с индивидуальными различиями в запоминании, образовании понятий, межличностными отношениями, экстраверсией — интроверсией, пластичностью — ригидностью и т. д.

Таким образом, в западной психологии существует по крайней мере два различных понимания стиля: стиль как характеристика индивидуальной стратегии системы промежуточных целей (А. Адлер) и стиль как характеристика системы операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных свойств (Г. Олпорт, Р. Стагнер, Х. Виткин и др.). Наряду с указанным различием есть нечто общее в изложенных концепциях. Под стилем в них всегда понимается характеристика личности. Стилевые свойства — это особый класс свойств личности, отличный от другого класса — нестилевых свойств (например, у Г. Олпорта).

В наших исследованиях, исходя из общей в отечественной психологии концепции деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев), мы применили термин стиль для понимания взаимоотношения объективных требований деятельности и свойств личности. В зависимости от различных объективных требований деятельности одни и те же свойства личности выражаются в разных стилях. Поэтому мы используем понятие не стиля личности, а индивидуального стиля деятельности. На основе той же концепции формирования личности в деятельности была поставлена проблема не только зависимости индивидуального стиля деятельности от свойств личности и организма, но и обратной зависимости — взаимной связи индивидуальных свойств и усвоенного человеком индивидуального стиля деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности определяется своеобразием действий, применяемых для осуществления цели. Функциональные особенности и формально-динамические свойства играют существенную роль в индивидуальном своеобразии действия, но они не соотносятся с определенной целью деятельности и потому недостаточны для диагноза индивидуального стиля деятельности. Например, когнитивный стиль существен для характеристики гностических или ориентировочных действий, но индивидуальный стиль деятельности обусловлен не когнитивным стилем, а ролью когнитивных действий в осуществлении цели, их соотношением с контрольными и исполнительными действиями.

Различение индивидуального стиля деятельности и индивидуального стиля личности отнюдь не общепринято в отечественной психологии. У некоторых авторов (Н. С. Лейтес, 1971) индивидуальный стиль деятельности характеризуется такими признаками, как разбросанность, непоследовательность, несосредоточенность внимания, скорость движений, то есть функционально-психологическими, формально-динамическими свойствами. Такие признаки точнее было бы назвать *стилевыми свойствами индивидуальности*.

Индивидуальный стиль деятельности следует понимать не как набор отдельных свойств, а как целесообразную систему взаимосвязанных действий, при помощи которой достигается определенный результат. Отдельные действия

образуют целостную систему именно благодаря целесообразному характеру их связи. Поэтому стиль деятельности не может быть ошибочным. Ошибочным может быть лишь конкретное действие. Между тем при оценке отдельных формально-динамических свойств индивидуальности нетрудно увидеть, что некоторые из них в определенной ситуации играют отрицательную, а другие — положительную роль.

Основная проблема изучения индивидуального стиля деятельности — его изменения у разных людей в зависимости от специфических объективных требований различных видов деятельности.

Индивидуальные стили, обеспечиваемые свойствами нервной системы, относятся к разным иерархическим уровням. Иерархический уровень определяется тем, какие именно компоненты деятельности характеризуются стилем. С этой точки зрения можно различать индивидуальный стиль реакций и движений, индивидуальную систему операций и индивидуальную стратегию промежуточных целей для осуществления общего направления деятельности. В то же время иерархический уровень индивидуального стиля определяется тем, какие иерархические уровни индивидуальности по преимуществу его детерминируют — биохимические свойства, свойства нервной системы, темперамента и т.д. В настоящее время в отечественных исследованиях индивидуального стиля деятельности различные его иерархические уровни, отличающиеся и по элементам, и по характеру детерминации, обычно не учитываются. В характеристиках стиля вперемежку даны движения, операции, а иногда и цели деятельности, и все они становятся в зависимость от одних и тех же условий — свойств общего типа нервной системы.

Более низкий уровень можно обозначить как индивидуальный стиль жизнедеятельности. Сюда относится стиль алиментарной активности (режим питания) и моторной активности. Что касается первого, то на сегодняшний день нет достаточных данных ни для его качественной характеристики, ни для анализа детерминирующих его объективных условий и свойств организма. Поэтому остановимся только на индивидуальном стиле моторной активности.

В одних и тех же объективных условиях одно и то же действие может быть выполнено при помощи различных движений. Разнообразие возможных движений для достижения одной и той же цели действия характеризует *зону неопределенности моторной активности*. При определенных индивидуальных свойствах скелетно-мышечной и нервной системы существует специфический оптимальный состав движений, необходимых для достижения данной цели действия. Он и является одной из характеристик индивидуального стиля моторной активности. У одного и того же человека индивидуальный состав движений различен в зависимости от выполняемых действий и деятельности. В наибольшей степени он изучен в зависимости от свойств нервной системы. Данные, сюда относящиеся, впервые и наиболее систематически

проанализированы в известной монографии Е. А. Климова (1969). Приведем некоторые из них.

При подведении резца к обрабатываемой детали для токарей с диагнозом подвижности нервных процессов характерен ряд толчкообразных движений. Для токарей с диагнозом инертности нервных процессов характерно одно плавное, постепенно замедляющееся движение (М. Р. Щукин, 1963). Для спортсменов-гимнастов с подвижностью нервных процессов при подготовительной команде к шагу вперед характерно отклонение туловища назад. Предположительно оно служит средством предотвращения фальстарта (преждевременного старта). У гимнастов с инертными нервными процессами это движение не наблюдалось (Б. И. Якуб-чик, 1964). Аналогичные факты получены в экспериментальных условиях. Торможение запретного разгибательного движения пальцев у не уравновешенных по силе испытуемых достигается посредством противоположного движения сгибателей. У уравновешенных сокращение сгибателей не участвует в торможении разгибателей (И. М. Палей, 1968). В гимнастике толчок у инертных наиболее успешен при большей длине разбега, у подвижных — при меньшей (В. П. Мерлинкин, 1967). В гребле на байдарках достижение равновесия у подвижных гребцов достигается за счет высокой частоты корригирующих балансирующих микродвижений, у инертных эта частота значимо меньше (В. М. Шадрин, 1967). У подвижных лыжников длина и время пассивного хода больше, чем активного хода; у инертных эти два движения уравновешены во времени и длине (В. П. Мерлинкин, М. Е. Бубнов, 1974).

Для истолкования описанных различий в структуре трудовых и спортивных движений существенно, что в процессе научения и тренировки эти различия не сглаживаются, а обостряются. Следовательно, они зависят не от научения, а от типологических свойств. Далее, важно, что усвоение этих типологически обусловленных структур движений сопровождается сглаживанием типологических различий в продуктивности трудовых и спортивных действий. Следовательно, эти структуры выполняют компенсирующую функцию, что и является основным признаком индивидуального стиля.

Другой аспект индивидуального стиля движения — функциональные качественные особенности. Одна и та же средняя скорость исполнительного движения при определенной его длине у подвижных испытуемых достигается благодаря высокой начальной величине ускорения (экстренность ускорения) и дальнейшего уменьшения этой величины. У инертных та же средняя скорость достигается благодаря равномерному и длительному нарастанию ускорения (Е. А. Климов, 1969, с. 124). При выполнении затяжного сальто боком инертные акробаты распределяют усилия и движения так, чтобы по возможности избежать экстренных смен состояний. Спортсмены заблаговременно входят в

группировку (сжимаются на лету в «комок»), чтобы обеспечить своевременный выход из нее и приземление. Подвижные могут позволить себе более продолжительную фазу полета и меньше времени оставить на группировку и приземление. Таким образом, у инертных замедление движений компенсирует трудность перехода от предшествующей серии движений к последующей (там же, с. 125).

В результате можно полагать, что существуют связанные с разными свойствами темперамента симптомокомплексы качественных особенностей движений. У спортсменов в различных видах спорта одни и те же свойства типа нервной системы и темперамента связаны с различными симптомокомплексами качественных особенностей моторики. Например, у лыжников инертность нервных процессов связана с соотношением длины активного и пассивного шага, у гребцов на байдарке — с частотой балансирующих движений, у бегунов — с равномерностью ускорения движений.

Таким образом, индивидуальный стиль моторики определяется не только индивидуальными свойствами субъекта, но и объективными требованиями действия, поэтому он и формируется в деятельности. Данные, приведенные в упомянутой монографии Е. А. Климова, показывают, что и процессе трудового и спортивного обучения совершенствование деятельности сопровождается не сглаживанием, а, наоборот, возрастающей дифференциацией индивидуального стиля моторики; так, чем совершеннее мастерство спортсмена, тем ярче и отчетливее проявляется его индивидуальный *почерк*.

По сравнению с усвоением индивидуальных стилей более высокого уровня усвоение индивидуального стиля моторики имеет специфический характер. Некоторые его компоненты, например латентное время двигательной реакции, динамика ускорения, частота балансирующих движений у гребцов, неподотчетны и протекают в микроинтервалах времени. Поэтому регулировать произвольно их нельзя. Можно предполагать, что их усвоение происходит на основе бессознательных механизмов вероятностного научения (W. Estes, 1954). Быстрее и легче усваиваются двигательные компоненты и качественные особенности движений, которые чаще сочетаются с успешным результатом.

Каково отношение индивидуального стиля моторики к индивидуальным реактивным стилям личности, по Р. Стагнеру (R. Stagner, 1962)? Под реактивными стилями он понимает такие индивидуальные особенности двигательных реакций, которые характеризуют формально-динамические свойства личности. Например, это могут быть импульсивный и рефлексивный типы реакций, которые субъект проявляет в любой деятельности. Поэтому тип реакций и служит одним из основных показателей формально-динамических свойств личности. Между тем индивидуальный стиль моторики у одного и того же субъекта различен в зависимости от требований действия. Понятие индивидуального стиля моторики вытекает из деятельностного подхода как

объяснительного принципа советской психологии. Понятие стилевых свойств личности (G. W. Allport, 1937), когнитивного стиля (H. A. Witkin et al., 1974) или реактивного стиля (R. Stanetr, 1962) в зарубежной психологии вытекает из противопоставления формально-динамических свойств содержательным.

Реактивный стиль (например, импульсивность или рефлексивность) — одно из существенных проявлений темперамента. Индивидуальный стиль моторики одновременно зависит от определенных свойств нервной системы и темперамента и вместе с тем служит средством торможения их проявлений. Те проявления темперамента, которые не соответствуют объективным требованиям действия, тормозятся благодаря усвоению индивидуального стиля. Проявления тех свойств, которые не противоречат или соответствуют требованиям деятельности, наоборот, наиболее полно и отчетливо выражаются в индивидуальном стиле. Поэтому проявления темперамента, зависящие от одних свойств нервной системы, тормозятся, а проявления того же свойства темперамента, зависящие от другого свойства нервной системы, закрепляются в индивидуальном стиле моторики. Например, импульсивность как свойство темперамента зависит и от неуравновешенности нервной системы по силе, и от силы возбуждения.

Бегун, отклоняя тело назад при старте, чтобы предупредить фальстарт, сдерживает проявления импульсивности, зависящие от неуравновешенности нервных процессов. Вместе с тем, максимально ускоряя бег с самого начала, он усиливает те проявления импульсивности, которые связаны с подвижностью нервных процессов. В результате усвоения индивидуального стиля моторики связь какого-либо свойства темперамента с одними свойствами нервной системы разрушается, а с другими — сохраняется. В этом и заключается системообразующая функция индивидуального стиля моторики и образования связей между двумя иерархическими уровнями индивидуальности, свойствами нервной системы и темперамента.

Более высокий иерархический уровень индивидуального стиля характеризуется индивидуальной системой операций. В настоящее время он исследован в основных видах предметной деятельности: игре, труде, спорте и учебной деятельности. Наиболее общий и основной его признак — соотношение ориентировочных, исполнительных и контрольных операций. В исследованиях научных коллективов, руководимых нами и Е. А. Климовым, установлены два основных типа такого соотношения. Первый тип сводится к тому, что ориентировочные операции в основном предшествуют исполнительным й очень детализированы. В результате возникает подробный мысленный план действия. При осуществлении он лишь незначительно видоизменяется благодаря дополнительной ориентации. При выполнении часто применяются контрольные операции. При втором типе предварительная ориентировка кратковременна и мысленный план имеет целостный и

схематический характер. В процессе выполнения он значительно детализируется и видоизменяется благодаря частым ориентировочным операциям. Контрольные операции в процессе выполнения применяются редко.

В труде наладчиков-автоматчиков первый тип индивидуального стиля обнаруживается в том, что в спокойной ситуации они предусматривают все возможные причины аварий и заранее проводят необходимые предупредительные и профилактические действия для устранения этих причин. Второй тип индивидуального' стиля в этом виде труда проявляется в том, что токарь-наладчик устанавливает причину неполадки преимущественно в процессе самой работы и тут же ее устраняет (Л. А. Копытова, 1964).

В учебной работе при выполнении сочинений по литературе у старшеклассников первый тип индивидуального стиля проявляется в том, что ученик составляет очень подробный черновик, многократно его исправляет в целом и в деталях. Чистовая работа заключается лишь в переписывании. Второй тип индивидуального стиля в подобного рода работах обнаруживается в том, что черновик имеет весьма общий и схематический характер. Ученик затрачивает на его составление очень немного времени. Большая часть сочинения и вся детализация его плана осуществляются во время выполнения чистовой работы (А. К. Байметов, 1967). Те же два основных соотношения ориентировочных и исполнительных операций наблюдались в производственном обучении учащихся ПТУ (М. Р. Щукин, 1963; М. Г. Субханкулов, 1964) и при решении практических задач детьми старшего дошкольного возраста (Э. И. Маствилискер, 1967; Л. А. Вяткина, 1970).

В зависимости от основного признака индивидуального стиля — соотношения ориентировочных и исполнительных операций — находится различное соотношение контрольных и собственно рабочих операций. Если познавательные, ориентировочные операции в большей степени осуществляются до выполнения, то контролирующие операции занимают большее место в процессе выполнения. В противоположном случае их удельный вес меньше. Различия по удельному весу контрольных операций также наблюдаются в разнотипных видах деятельности: учебной (А. К. Байметов, 1967), трудовой — у учащихся токарей по металлу (М. Г. Субханкулов, 1964). В ряде исследований установлена зависимость индивидуального стиля операций от свойств общего типа нервной системы: у ткачих-многостаночниц — от подвижности нервных процессов (Е. А. Климов, 1958), в труде наладчиков-автоматчиков — от силы возбудительного процесса (Л. А. Копытова, 1964), в работе учащихся токарей — от уравновешенности по силе, лабильности (А. И. Сухарева, 1967), подвижности нервных процессов (М. Р. Щукин, 1963; С. И. Асфандиаро-ва, М. Г. Субханкулов, М. Р. Щукин, 1964), у акробатов — от силы и подвижности нервных процессов (Б. И. Якубчик, 1964).

Типологически обусловленный индивидуальный стиль операций наиболее отчетливо наблюдается у субъектов с активной мотивацией и положительной направленностью в деятельности. Следовательно, в отличие от индивидуального стиля моторики, он обусловлен не только свойствами общего типа нервной системы, но и более высоким иерархическим уровнем индивидуальности.

Существенный признак индивидуального стиля заключается в том, что различные ориентировочные, исполнительные и контрольные операции в нем не рядоположены, а взаимно связаны и взаимно обусловлены, что выражается в интеркорреляциях между ними. Например, в труде слесарей-наладчиков положительно на высоком уровне значимости коррелируют число переключений внимания на различные станки и их части (ориентировочные операции), число контрольных действий, число профилактических действий и показатели силы процесса возбуждения (Л. А. Копытова, 1964, с. 38). У ткачих-многостаночниц взаимно коррелируют показатели подвижности нервных процессов, частота ориентировочных реакций, количество срочных исполнительных действий, количество предупредительных действий и соотношение между последними двумя показателями (Е. Л. Климов, 1969, с. 207).

Индивидуальный стиль представляет собой целостный симптомокомплекс операций, связанный с определенным свойством нервной системы. Отдельные операции, входящие в этот симптомокомплекс, выполняют компенсирующую функцию. У ткачих-многостаночниц с инертностью нервных процессов и у наладчиков со слабостью возбуждения предварительные и частые ориентировочные операции, а также частые профилактические операции компенсируют недостаточную скорость исполнительных действий при остановке станка и в аварийных ситуациях. Компенсаторная функция системы операций является признаком их отношения к индивидуальному стилю. Хотя индивидуальный стиль операций обусловлен свойствами общего типа нервной системы, он присущ не всем субъектам, обладающим данными свойствами. Этот факт уже сам по себе заставляет предполагать, что индивидуальность усваивается путем научения.

Наше предположение подтверждается экспериментальным научением, где обнаруживается, что одной и той же системе операций можно научить людей с различными свойствами нервной системы. В исследованиях Л. А. Вяткиной (1970), Э. И. Мастилискер и Г. Б. Дикопольской (1976) дошкольников с сильным и слабым возбудительными процессами обучали одному и тому же стилю при решении инструментальных задач, или стилю, характерному для сильных, или — характерному для слабых. Все дети обнаружили индивидуальный стиль, которому их научили. М. Б. Прусакова (1974) обучала учеников V класса двум различным индивидуальным методам

решения арифметических задач. При этом детей учили такому методу, который соответствует*чужому* стилю, то есть наиболее целесообразному при противоположном полюсе возбудительного процесса. В результате ученики успешно усвоили и безошибочно применяли чужой стиль.

Другое условие усвоения индивидуального стиля проявляется в том случае, когда дети должны самостоятельно выбрать различные системы приемов, соответствующие сильному или слабому типу нервной системы (по возбуждению). Обучение продолжалось до безошибочного усвоения. Затем предлагали новые задачи (на конструирование) того же типа, и дети должны были выбрать для решения какую-нибудь одну из усвоенных ими систем. В результате обнаружилась высокозначимая статистическая связь по критерию χ^2 выбранной системы приемов с соответствующими свойствами нервной системы (Э. И. Маствилискер, Г. Б. Дикопольская, 1976) (табл. 1).

Таблица 1

Связь выбранных способов действия со свойствами нервной системы при решении конструктивных задач старшими дошкольниками

Диагноз по силе возбудительного процесса	Количество случаев, когда был выбран способ дествия, типичный для стиля	
	сильных	слабых
Сильные	59	5
Слабые	5	28

Если ребенок овладел двумя различными системами операций одинаково успешно, то он выбирает ту из них, которая наиболее соответствует его типологическим свойствам. Следовательно, он выбирает ее не только потому, что она целесообразнее, эффективнее, но и потому, что она приносит большее эмоциональное удовлетворение, снимает излишнюю психическую напряженность.

В исследовании М. Б. Прусаковой (1974) школьников, обнаруживших типологически свойственный им индивидуальный стиль, обучали *чужому* стилю. Сильных обучали стилю слабых, и наоборот. Научение продолжалось до полного безошибочного овладения. Затем при решении новой серии арифметических задач им предлагали выбрать по своему желанию систему операций. В результате обнаружилась высокая статистическая связь между выбранной системой операций и типологическими свойствами (табл.2).

Таблица 2

Перенос *своего* типологически обусловленного индивидуального стиля решения арифметических задач после обучения *чужому* стилю (количество случаев)

Диагноз по силе возбудительного процесса	Перенос	
	есть	нет
Сильные	46	5
Слабые	24	0

Наконец, последний существенный признак индивидуального стиля операций — его обобщенный характер. Один и тот же индивидуальный стиль,

характеризуемый определенной системой операций и обусловленный определенными свойствами общего типа нервной системы, применяется не в какой-либо специальной ситуации и в каком-либо одном виде деятельности, а в самых различных ситуациях и видах деятельности. Так, одни и те же индивидуальные системы операций применяются учениками старших классов при выполнении различных учебных заданий по одному и тому же и по разным учебным предметам (А. К. Байметов, 1967). Одни и те же характерные способы применяются акробатами при выполнении различных упражнений (Б. И. Якубчик, 1964). Один и тот же индивидуальный стиль характерен для субъектов со слабым возбуждением и с инертными нервными процессами и в трудовой, и в учебной, и в спортивной деятельности (см. выше).

Следовательно, индивидуальный стиль операций характеризует не специальные, а общие способности.

Компенсирующая функция индивидуального стиля операций определяет его системообразующую функцию в образовании связей между разноуровневыми свойствами индивидуальности. До усвоения индивидуального стиля операций мотивы и направленность личности, с одной стороны, и некоторые свойства нервной системы, с другой, могут быть рассогласованы. Например, слабость и инертность нервных процессов, отрицательно влияя на некоторые операции, понижают продуктивность деятельности и потому противодействуют положительным активным мотивам и направленности личности. Такая рассогласованность проявляется в неудовлетворенности своей работой, в стремлении ее избежать. По данным Е. А. Климова (1958), среди ткачих-многостаночниц преобладают работницы с подвижными нервными процессами, так как инертные, не справившись с работой, уходят. Благодаря усвоению индивидуального стиля операций рассогласованность свойств нервной системы и активной положительной мотивации преодолевается, и между ними возникает иная гармоническая связь.

Таким образом, благодаря усвоению индивидуального стиля операций изменяется характер связи между свойствами нервной системы и мотивами, направленностью личности в данной деятельности. В этом и заключается системообразующая функция индивидуального стиля операций в образовании связей между разноуровневыми свойствами индивидуальности.

Климов Е. А.

Индивидуальный стиль деятельности

(Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 74-77.)

Наиболее общепризнанными формальными признаками индивидуального стиля можно считать следующие:

а) устойчивая система приемов и способов деятельности;

б) эта система обусловлена определенными личными качествами;

в) эта система является средством эффективного приспособления к объективным требованиям.

Вообще говоря, под индивидуальным стилем следовало бы понимать всю систему отличительных признаков деятельности данного человека, обусловленных особенностями его личности, но мы сознательно ограничиваем свою задачу и в дальнейшем, без специальных оговорок, будем рассматривать лишь те особенности стиля деятельности, которые обусловлены какими-либо типологическими свойствами нервной системы.

Итак, в узком смысле слова индивидуальный стиль деятельности есть обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности. При этом, говоря о способах, не обязательно иметь в виду только исполнительные и тем более двигательные акты — это и гностические, ориентировочные действия и смена функциональных состояний, если они выступают как средство достижения цели (например, «самовозбуждение» у некоторых ораторов, актеров). Иначе говоря, индивидуальный стиль есть индивидуально-своеобразная система психологических средств, которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности.

Наиболее общая структура индивидуального стиля сводится к следующему. Прежде всего существуют такие особенности, способы деятельности, которые непроизвольно или без заметных субъективных усилий (как бы стихийно) провоцируются в данной объективной обстановке на основе имеющегося у человека комплекса типологических свойств нервной системы. Эти особенности можно обозначить как ядро индивидуального стиля, они-то и обусловливают первый приспособительный эффект и, таким образом, существенно определяют направление дальнейшего уравновешивания со средой. Но они не обеспечивают всего необходимого приспособительного эффекта, и в меру необходимости возникает другая группа особенностей деятельности, которые вырабатываются в течение некоторых более или менее продолжительных поисков (сознательных или стихийных). Эта группа составляет своеобразную пристройку к ядру индивидуального стиля. Например,

на основе инертности сама собой возникает склонность не отрываться от начатой работы, а значит, и такая особенность деятельности, которая может быть осмыслена как своеобразный способ эффективного уравновешивания со средой как доведение действий до конца. На основе инертности легко осуществляются медленные и плавные движения, возникает предпочтение стереотипных способов действия, пунктуальное соблюдение однажды принятого порядка. Аналогичным образом и на основе подвижности стихийно складываются противоположные черты деятельности.

Среди особенностей такого рода, составляющих ядро индивидуального стиля, всегда оказываются две их категории: особенности, благоприятствующие успеху в данной обстановке (обозначим их литерой «А»), и особенности, противодействующие успеху («Б»), При этом следует подчеркнуть чисто функциональный характер этого деления, т. е. одна и та же особенность деятельности может оказаться в одном случае в категории «А», в другом — в категории «Б» в зависимости от характера объективных требований. Предпочтение однообразных неторопливых движений у инертных окажется в категории «А», например, при ручной полировке изделия, и в категории «Б», если стоит задача срочно и часто менять характер движений, например при удержании равновесия на неустойчивой опоре.

Если мы имеем дело с особенностью, противодействующей успешному осуществлению деятельности, то рано или поздно, стихийно или сознательно она «обрастает» компенсаторными механизмами. Так, условленная инертностью недостаточная расторопность возмещается предусмотрительностью, более высоким уровнем ориентировочной деятельности. Обусловленная подвижностью снижения сопротивляемость действию монотонной ситуации компенсируется тем, что человек искусственно разнообразит свою деятельность и т. д.

Однако в меру наличия у человека типологически обусловленных особенностей деятельности, благоприятствующих успешному ее выполнению, возникают и другие элементы пристройки к ядру стиля, а именно поиски и максимальное использование всех возможностей, которые открываются в связи с этой категорией особенностей деятельности. Так, например, инертные спортсмены-акробаты предпочитают упражнения, включающие статические позы, медленные и плавные движения, и добиваются здесь наибольшего эффекта. Рабочие-станочники инертного типа доводят до совершенства стереотипную упорядоченность рабочего места и систематичность в работе. Подвижные максимально используют свои скоростные ресурсы и способность часто переключаться с одной ситуации на другую и именно на этом пути «находят себя». Таким образом, среди особенностей, составляющих пристройку к ядру индивидуального стиля, также можно выделить две их категории: особенности, имеющие компенсаторное значение («В»), и особенности,

связанные с максимальным использованием положительных приспособительных возможностей («Г»).

Таким образом, индивидуальный стиль тем в большей степени сформирован и выражен, чем больше наблюдается особенностей, относящихся к категориям «А», «В», «Г», и чем меньше остается нескомпенсированных особенностей категории «Б».

Если бы индивидуальный стиль деятельности в труде, учении, спорте однозначно определялся комплексом природных особенностей человека, то задача описания его детальной структуры, классификации и даже предсказания его особенностей была бы и относительно простой и актуальной. Однако думается, что такого индивидуального стиля просто не существует. Если же под индивидуальным стилем понимать интегральный эффект взаимодействия человека с предметной и социальной средой, то более насущной представляется несколько иная задача, а именно мы должны в каждом конкретном случае уметь быстро распознать, где есть или где должен быть сформирован индивидуальный стиль, под которым понимается некоторая (не обязательно всеобъемлющая) система индивидуально-своеобразных приемов и способов решения задачи (будет ли задача двигательной или гностической, будет ли она предполагать взаимодействие с вещами или людьми, будет ли связана с однократными или повторяющимися разнообразными или монотонными действиями, потребует ли отдельных реакций или сложного иерархического плана поведения — все это зависит от стечения обстоятельств). Наиболее общий путь, ведущий нас к ситуациям, где есть или возможен индивидуальный стиль, состоит в следующем.

Необходимо выделить, определить конкретную систему «субъект—объект» и определить то желательное состояние, к которому она должна прийти (иначе говоря, указать цель управления).

Выделить как можно больше существенных условий, от которых зависит достижение желаемого результата (т. е. указать определенную группу входных воздействий, как управляющих, так и возмущающих).

Выделить такие (из упомянутых в предыдущем пункте) управляющие воздействия, в отношении которых какое-либо типологическое свойство или сочетание свойств является по своему биологическому смыслу противодействующим фактором (например, частому переключению внимания противодействует инертность, быстроте реагирования, длительному поддержанию внимания в монотонной обстановке — подвижность и т. п.). Кроме того, выделить и такие особенности деятельности, в отношении которых определенные типологические особенности являются благоприятным или хотя бы нейтральным (явно не противодействующим) фактором.

После того как все это проделано, остается искать пути управления формированием индивидуального стиля за счет конструирования необходимых

элементов пристройки к его ядру (см. общую схему основных этапов научно-практической работы по организации индивидуального подхода). Формирование индивидуального стиля продвигает личность на все более высокие уровни осуществления деятельности, а значит, и способствует обоснованной реализации принципа «от каждого по способностям».

Могут сказать, что мы рекомендуем слишком хлопотный способ (разбираться в каждом, буквально отдельном, единичном случае индивидуального стиля), и спросить: где же представление о детальной типовой структуре индивидуального стиля? Спросим и мы: а почему она должна быть, если стиль действительно индивидуальный?

Если астроном изучает Солнце, то вполне допустимо, что его может занимать вопрос, как познать именно это конкретное светило и предсказать его поведение. Думается, что факт неповторимости каждой личности дает аналогичное право и психологу. В идеале мы должны уметь быстро, оперативно конструировать программу воспитательных, формирующих воздействий, адресуемых не просто к представителю типа, группы, а именно к конкретному человеку. В этом, вероятно, и состоит одна из специфических черт психологии: началом и концом проблемы для нее может быть познание данного человека.

Павлов И. П.

Общие типы высшей нервной деятельности животных и человека

(Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - 776с. - с. 160-162)

Образы, картины поведения как нас самих, так и близких к нам высших животных, с которыми мы находимся в постоянных жизненных отношениях (как, например, собак), представляют огромное разнообразие, прямо необозримое, если брать поведение в его целом, во всех его мельчайших подробностях, как оно обнаруживается специально у человека. Но так как наше и высших животных поведение определяется, управляется нервной системой, то есть вероятность свести указанное разнообразие на более или менее ограниченное число основных свойств этой системы с их комбинациями и градациями. Таким образом, получится возможность различать типы нервной деятельности, т.е. те или другие комплексы основных свойств нервной системы.

Многолетнее лабораторное наблюдение и изучение огромного количества собак по методу условных рефлексов постепенно открывали нам эти свойства в их жизненных проявлениях и комбинациях. Эти свойства суть: во-первых, сила основных нервных процессов - раздражительного и тормозного,- постоянно составляющих целостную нервную деятельность; во-вторых, равновесие этих процессов и, наконец, в-третьих, подвижность их. Очевидно, что все они, наличествуя одновременно, и обусловливают высшее приспособление животного организма к окружающим условиям, или, иначе говоря, совершенное уравновешение как системы с внешней средой, т.е. обеспечивают существование организма. Значение силы нервных процессов ясно из того, что в окружающей среде оказываются (более или менее часто) необычные, чрезвычайные события, раздражения большой силы, причем, естественно, нередко возникает надобность подавлять, задерживать эффекты этих раздражений по требованию других, так же или еще более могучих, внешних условий. И нервные клетки должны выносить эти чрезвычайные напряжения свой деятельности. Отсюда же вытекает и важность равновесия, равенства силы обоих нервных процессов. А так как окружающая организм среда постоянно, а часто сильно и неожиданно колеблется, то оба процесса должны, так сказать, поспевать за этими колебаниями, т.е. должны обладать высокой подвижностью, способностью быстро, по требованию внешних условий, уступать место, давать преимущество одному раздражению перед другим, раздражению перед торможением и обратно.

Не считаясь с градациями и беря только крайние случаи, пределы колебания: силу и слабость, равенство и неравенство, лабильность и инертность обоих процессов, мы уже имеем восемь сочетаний, восемь возможных комплексов основных свойств нервной системы, восемь ее типов. Если

прибавить, что преобладание при неуравновешенности может принадлежать, вообще говоря, то раздражительному процессу, то тормозному, и в случае подвижности также инертность или лабильность может быть свойством то того, то другого процесса, то количество возможных сочетаний простирается уже до двадцати четырех. И беря, наконец, только грубые градации всех трех основных свойств, мы уже тем чрезвычайно увеличиваем число возможных сочетаний. Однако только тщательное и возможно широкое наблюдение должно установить наличность, частоту и резкость тех или других действительных комплексов основных свойств, действительных типов нервной деятельности.

Так как общее поведение наше и высших животных в норме (имеются в виду здоровые организмы) управляется высшим отделом центральной нервной системы - большими полушариями вместе с ближайшей подкоркой, то изучение этой высшей нервной деятельности в нормальных условиях методом условных рефлексов и должно привести к познанию истинных типов нервной деятельности основных образцов поведения человека и высших животных.

Мне кажется, что решение этой задачи, конечно только в общих чертах, достигнуто уже греческим гением в его системе так называемых темпераментов, в которой правильно подчеркнуты, выдвинуты основные компоненты поведения человека и высших животных, как это будет видно в нашем дальнейшем изложении. Прежде чем переходить к нашему фактическому материалу, надо остановиться на одной очень существенной и пока почти неодолимой трудности при определении типа нервной деятельности. Образ поведения человека и животного обусловлен не только прирожденными свойствами нервной системы, 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. Следовательно, если дело идет о природном типе нервной системы, то необходимо учитывать все те влияния, под которыми был со дня рождения и теперь находится Данный организм. В отношении нашего экспериментального материала (собак) пока в подавляющем большинстве случаев это требование остается лишь горячим пожеланием. Мы выполним его только тогда, когда все наши собаки будут рождаться и вырастать на наших глазах под нашим неослабным наблюдением. Резкое подтверждение важности этого требования мы скоро будем иметь. Для одоления указанной трудности пока единственное средство - это сколь возможно умножать и разнообразить формы наших диагностических испытаний с расчетом, что при этом в том или другом случае обнаружатся те специальные изменения в природном типе нервной системы, которые были обусловлены определенными влияниями

индивидуального существования, т.е. из сопоставления со всеми остальными чертами типа откроются как более или менее замаскированные природные черты, так и выступят вновь привитые, приобретенные.

...Изучение условных рефлексов у массы собак постепенно выдвинуло вопрос о разных нервных системах отдельных животных, и, наконец, получились основания систематизировать нервные системы по некоторым их основным чертам. Таких черт оказалось три: сила основных нервных процессов, уравновешенность их между собой и подвижность этих процессов. Действительные комбинации этих трех черт представились в виде четырех более или менее резко выраженных типов нервной системы. По силе животные разделились на сильных и слабых; сильные по уравновешенности процессов - на уравновешенных и неуравновешенных и уравновешенные сильные - на подвижных и инертных. И это приблизительно совпадает с классической систематизацией темпераментов. Таким образом, оказываются сильные, но неуравновешенные животные с обоими сильными процессами, но с преобладанием раздражительного процесса над тормозным - возбудимый, безудержный тип, холерики, по Гиппократу. Далее сильные вполне уравновешенные, притом инертные животные - спокойный медлительный тип, по Гиппократу, флегматики. Потом сильные вполне уравновешенные, притом лабильные - очень живой, подвижный тип, по Гиппократу, сангвиники. И наконец, слабый тип животных, всего более подходящих к гиппократовским меланхоликам; преобладающая и общая черта их - легкая тормозимость как в силу внутреннего торможения, постоянно слабого и легко иррадиирующего, так в особенности и внешнего под влиянием всяческих, даже незначительных, посторонних внешних раздражителей.

И. С. КОН
ПСИХОЛОГИЯ ПОЛОВЫХ РАЗЛИЧИЙ

Анализ процесса половой дифференциации вплотную подводит нас к проблеме психологических различий между полами. Здесь возникает сразу три круга вопросов: 1) Какие психологические различия между полами установлены строго научно, в отличие от ходячих мнений и стереотипов массового сознания? 2) Какова степень этих различий, насколько жестко разграничиваются мужские и женские качества? 3) Какова природа этих различий, являются ли они универсально-биологическими или отражают исторически преходящие формы полового разделения труда?

Наличие существенных психологических различий между мужчинами и женщинами само по себе ни у кого не вызывает сомнений. Однако эмпирические данные на этот счет, несмотря на огромное число исследований, недостаточны и часто противоречивы.

Э. Маккоби и К. Джеклин [17] критически проанализировали и обобщили большинство американских и западноевропейских исследований о половых особенностях восприятия, обучаемости, памяти, интеллекта, когнитивного стиля, мотивации, самосознания, темперамента, уровня активности и эмоциональности, общительности, доминантности и т. д., опубликованных до 1973 г. Достоверно установленных фактов оказалось даже меньше, чем принято было думать. По мнению Маккоби и Джеклин, твердо установлено, что девочки превосходят мальчиков в вербальных способностях; мальчики сильнее девочек в визуально-пространственных способностях; у мальчиков выше математические способности; мужчины более агрессивны.

Напротив, мнения, что девочки «социальнее» и более внушаемы, чем мальчики; у девочек ниже уровень самоуважения; девочки лучше справляются с простыми, рутинными задачами, тогда как мальчики — с более сложными познавательными процессами, овладение которыми предполагает преодоление ранее усвоенных реакций, мужской когнитивный стиль более «аналитичен», чем женский; на девочек больше влияет наследственность, а на мальчиков — среда; у девочек слабо развита потребность в достижении; у девочек больше развито слуховое, а у мальчиков — зрительное восприятие,— кажутся необоснованными.

Наконец, широкий круг вопросов остается открытым, так как данных мало или они противоречивы. Это касается: тактильной чувствительности; страха и тревожности; общего уровня активности; соревновательности; доминантности; послушности и заботливости.

Возможно, что скептические выводы Маккоби и Джеклин отчасти обусловлены их чрезмерной методологической придирчивостью. Кроме того, то, что психология не подтвердила валидности того или иного суждения, еще не доказывает его ложности. Половые различия охватывают очень широкий

круг свойств и отношений. Здесь есть определенные транскультурные, даже межвидовые филогенетические константы. Такова, например, большая агрессивность мужчин и ассоциация маскулинной копулятивной позы с доминантной, а фемининной — с подчиненной позицией. Универсальным биологическим фактом можно считать зависимость женской психики от менструального цикла (хотя ее часто преувеличивают).

Межкультурной валидностью, по-видимому, обладает различение мужского стиля жизни как более предметного и инструментального от более эмоционально-экспрессивного женского стиля; это связано с особыми функциями женщины-матери и так или иначе преломляется в направленности интересов и деятельности, соотношении семейных и внесемейных ролей и т. д. и т. п. Но эти, так сказать, эволюционные универсалии существуют не сами по себе, а в исторически конкретной системе общественных отношений.

Исследователь психологии половых различий часто испытывает соблазн дедуцировать эмпирически наблюдаемые факты (или то, что мы принимаем за таковые) из общих принципов биологического полового диморфизма. Но половой диморфизм неодинаково проявляется у разных видов, причем варьирует не только степень различий между самцами и самками, но и сам характер таких различий. Кроме того, при изучении половой дифференциации у человека нельзя не учитывать социально-исторических факторов, таких, как половое разделение труда, которое далеко не одинаково в разных обществах, а от этого непосредственно зависят и полоролевые предписания, и стиль жизни, и психологические особенности мужчин и женщин. Сведение всех этих условий к биологии было бы недопустимым упрощенчеством.

Наконец, как ни глубоко простирается власть полового диморфизма, далеко не все свойства индивида, а тем более личности дифференцируются на «мужские» и «женские» по принципу или—или. Один и тот же нормальный индивид не может одновременно обладать и мужскими, и женскими гениталиями, гермафродитизм — всегда патология. Но один и тот же мозг содержит в себе потенциальные возможности программирования поведения как по мужскому, так и по женскому типу, которые актуализируются в процессе индивидуального развития, в зависимости от ряда условий. Организмы не только делятся на мужские и женские, но всякая мужская особь содержит некоторое фемининное, а женская особь — маскулинное начало. Поэтому нейрофизиологи подчеркивают условность самого понятия «половых центров», которые функционируют в пределах единой нервной системы, обеспечивающей широкую вариабельность и разнообразие индивидуального поведения [28].

Та же диалектика наблюдается и в культурологии. С одной стороны, налицо многочисленные факты о принципиальной асимметрии знаковых систем, аналогичной асимметрии полушарий головного мозга, причем уже в древнейших мифологиях и обрядах правая сторона ассоциировалась с

мужским, а левая — с женским началом. Но наряду с такой оппозицией и дихотомизацией полов древние мифологические системы широко оперируют бисексуальными образами, персонифицирующими соединение мужского и женского начала как преодоление односторонности обоих. Да и на нормативном уровне издавна шел спор, считать ли более желательной поляризацию мужского и женского начала, при максимальном совпадении индивидуальных качеств с соответствующим культурным стереотипом (сильный, грубый, энергичный мужчина и слабая, нежная, пассивная женщина), или, напротив, их преодоление и сочетание в одном лице (сильный, но одновременно мягкий мужчина и нежная, но вместе с тем самостоятельная женщина)? Причем на более высоких уровнях развития культуры и философской рефлексии предпочтение обычно отдается второй модели, сулящей большую степень взаимопонимания полов, тогда как в первом случае их отношения мыслятся как иерархические, основанные на господстве и подчинении.

Если рассматривать этот вопрос исторически, нельзя не заметить, что традиционная система дифференциации половых ролей и связанных с ними стереотипов маскулинности — феминности отличалась следующими характерными чертами: 1) мужские и женские виды деятельности и личные качества различались очень резко и казались полярными; 2) эти различия освящались религией или ссылками на природу и представлялись ненарушимыми; 3) мужские и женские функции были не просто взаимодополнительными, но и иерархическими — женщине отводилась зависимая, подчиненная роль, так что даже идеальный образ женщины конструировался с точки зрения мужских интересов.

Сегодня положение радикально изменилось. Половое разделение труда потеряло былую жесткость, количество исключительно мужских и исключительно женских занятий резко уменьшилось, а взаимоотношения мужчин и женщин в семье и на производстве стали в принципе равноправными. Очень многие социальные роли и занятия вообще не разделяются на «мужские» и «женские». Совместное обучение и общая трудовая деятельность мужчин и женщин в известной мере нивелирует также традиционные различия в их нормах поведения и психологии. Психологические исследования показывают, в частности, что женщины, занятые преимущественно «мужскими» профессиями, обнаруживают и более маскулинный стиль мышления и черты характера (хотя остается открытым вопрос, выбирается ли род занятий в соответствии с индивидуальными свойствами, или же последние формируются под влиянием деятельности. Происходит, конечно, и то и другое, но в каком соотношении?).

Эти необратимые и в целом прогрессивные социальные сдвиги вызывают перемены и в культурных стереотипах маскулинности—феминности, которые стали сегодня менее отчетливыми и полярными. Некоторая

неопределенность ролевых ожиданий (женщина ждет от мужчины рыцарского отношения в быту и в то же время не без успеха соперничает с ним на работе) вызывает у многих людей психологический дискомфорт и тревогу. Одни говорят об опасности феминизации мужчин, другие — от угрозе маскулинизации женщин. Фактически же происходит лишь ломка традиционной системы половых ролей и соответствующих ей культурных стереотипов [8].

Идеалы маскулинности и фемининности сегодня, как никогда, противоречивы. Во-первых, традиционные черты в них переплетаются с современными. Во-вторых, они значительно полнее, чем раньше, учитывают многообразие индивидуальных вариаций. В-третьих, и это особенно важно, они отражают не только мужскую, но и женскую точку зрения. Согласно идеалу «вечной женственности» буржуазной морали XIX в., женщина должна быть нежной, красивой, мягкой, ласковой, но в то же время пассивной и зависимой, позволяя мужчине чувствовать себя по отношению к ней сильным и энергичным. Эти качества и сегодня высоко ценятся, составляя ядро мужского понимания женственности. Но в женском самосознании появились также новые черты: чтобы быть с мужчиной на равных, женщина должна быть умной, энергичной, предприимчивой, т. е. обладать некоторыми свойствами, которые раньше составляли монополию мужчин (только в принципе).

Неоднозначен и образ мужчины. Раньше ему предписывалось быть сильным, смелым, агрессивным, выносливым, энергичным, но не особенно чувствительным (другое дело — проявление «сильных» чувств, вроде гнева). Эти качества и сегодня очень важны. Для мальчика-подростка важнейшие показатели маскулинности — высокий рост и физическая сила; позже на первый план выступает сила воли, а затем — интеллект, обеспечивающий успех в жизни. В подростковом и юношеском, возрасте соответствующие нормативные представления особенно жестки и стереотипны; желая утвердиться в своей мужской роли, мальчик всячески подчеркивает свое отличие от женщин, стараясь преодолеть все, что может быть воспринято как проявление женственности. У взрослых эта поляризация ослабевает. Мужчина начинает ценить в себе и других такие тонкие качества, как терпимость, способность понять другого, эмоциональную отзывчивость, которые раньше казались ему признаками слабости. Но эти качества весьма трудно совместить с несдержанностью и грубостью. Иначе говоря, нормативные наборы социально-положительных черт мужчины и женщины перестают казаться полярными, взаимоисключающими и открывается возможность самых разнообразных индивидуальных их сочетаний. Человек, привыкший ориентироваться на однозначную, жесткую норму, в этих условиях чувствует себя неуютно.

Отсюда — переориентация теоретической психологии. Первоначально понятия маскулинности и фемининности конструировались строго

дихотомически, альтернативно, а всякое отступление от норматива воспринималось как патология или шаг в направлении к ней (ученая женщина — «синий чулок» и т. п.). Затем жесткий нормативизм уступил место идее континуума маскулинно-феминнных свойств. На основе этой идеи западные психологи в 1930—1970-х гг. сконструировали несколько специальных шкал для измерения маскулинности—феминнности умственных способностей, эмоций, интересов и т. д. (тест Термана— Майлз, шкала М—Ф MMPI, шкала маскулинности Гилфорда и др.). Эти шкалы предполагают, что индивиды могут в пределах какой-то нормы различаться по степени М и Ф. Однако свойства М—Ф представлялись при этом альтернативными, взаимоисключающими: высокая М должна коррелировать с низкой Ф, и обратно, причем для мужчины нормативна, желательна высокая М, а для женщины — Ф. Вскоре, однако, выяснилось, что далеко не все психические качества поляризуются на «мужские» и «женские». Кроме того, разные шкалы (интеллекта, эмоций, интересов и т. д.) в принципе не совпадают друг с другом — индивид, имеющий высокую М по одним показателям, может быть весьма феминнным в других отношениях. Например, соревновательные виды спорта издавна считались мужскими. Женщины-спортсменки обычно обнаруживали низкие показатели по традиционным измерениям феминнности, и ученые были склонны считать их характер скорее маскулинным. В ряде случаев это подкреплялось эндокринологически. Однако недавнее исследование группы канадских теннисисток и гандболисток и сравнение их со спортсменами-мужчинами выявило ложность этого представления. Оказалось, что эти девушки прекрасно сочетают целый ряд маскулинных качеств (соревновательность, упорство, бескомпромиссность и т. п.) с высоким уровнем феминнности [24].

Новые, более совершенные тесты рассматривают М и Ф уже не как альтернативы, а как независимые, автономные измерения. Сравнение показателей одного и того же индивида по шкалам М и Ф позволяет вычислить степень его психологической андрогинии; андрогинными считаются индивиды, обладающие одновременно феминнными и маскулинными чертами, что позволяет им менее жестко придерживаться полоролевых норм, свободнее переходить от традиционно женских занятий к мужским и т. д. При этом выяснилось, что максимальное соответствие установок и реакций полоролевому стереотипу, т. е. высокая М у мужчин и высокая Ф у женщин, отнюдь не является гарантией психического благополучия. Высокая Ф у женщин часто коррелирует с повышенной тревожностью и пониженным самоуважением [17]; эти черты тоже входят в набор феминнности. Высокомаскулинные мальчики-подростки чувствовали большую уверенность в себе и удовлетворенность своим положением среди сверстников, но после 30 лет эти мужчины оказались более тревожными, менее уверенными в себе и

менее способными к лидерству. Высокофеминнные женщины и высокомаскулинные мужчины хуже справляются с деятельностью, не совпадающей с традиционными нормами полоролевой дифференциации. Дети, поведение которых строже всего соответствует требованиям их половой роли, часто отличаются более низким интеллектом и меньшими творческими способностями. Напротив, индивиды, относительно свободные от жесткой половой типизации, обладают более богатым поведенческим репертуаром и психологически более благополучны.

Эти данные, конечно, не следует абсолютизировать. Не говоря уже о неудачности понятия андрогинии, невольно ассоциирующегося с сексопатологией или отсутствием всякой половой дифференциации, сами шкалы М/Ф неоднозначны. Одни исследователи измеряют интересы, другие — эмоциональные реакции, третьи — отношение к тем или иным аспектам мужских или женских социальных ролей. Проблематичны и их критерии. Любые шкалы М и Ф соотносятся, с одной стороны, с индивидуальными свойствами, а с другой — с социальными определениями пола и полоролевыми предписаниями, принятыми в определенной социальной среде. Но это — совершенно разные явления. Между тем расхождения в определении набора маскулинных и феминнных черт или в степени их желательности (нормативности) в значительной мере предопределяют экспериментальные результаты. Похоже на то, что и тест Бем, и «Вопросник личностных свойств» Спенса и Хельмрайха удовлетворительно измеряют и предсказывают такие аспекты маскулинности и феминнности, как инструментальность и экспрессивность, но неясно, как они сочетаются с другими чертами маскулинного и феминнного поведения [12]. Серьезные споры возникают и при интерпретации данных. Ригидность полоролевых установок и поведения может быть как индивидуально-типологическим свойством (в этом случае она будет коррелировать с общей ригидностью установок и поведения), так и функцией системы полоролевых предписаний, жесткость которых варьирует в зависимости от ситуации и вида деятельности. Как считают Спенс и Хельмрайх, поиск глобальных измерений маскулинности и феминнности или полоролевой идентичности— задача явно иллюзорная. «Классы психологических свойств и поведенческих структур, различающих мужчин и женщин в данное время и в данной культуре, не только множественны, но и могут иметь разные корни и относительно независимо варьировать у разных индивидов» [27; 1045].

Методологические трудности не уменьшают актуальности изучения психологии половых различий, но они подчеркивают, что такое изучение обязательно должно быть междисциплинарным, учитывая и динамику социальных половых ролей, и этнокультурные особенности испытуемых. Даже женские эмоциональные переживания, связанные с предменструальным

напряжением, коренящимся в физиологии менструального цикла, при ближайшем рассмотрении варьируют в зависимости от того, приходится ли этот момент на рабочие или выходные дни [25].

Происходящая в нашем обществе ломка традиционной системы половых ролей и стереотипов серьезно влияет на психику и поведение мужчин и женщин. Жесткая нормативность и поляризация деятельности и установок постепенно уступает место принципу индивидуальной вариабельности, которая зависит от половой принадлежности индивида, но отнюдь не сводится к ней. В условиях, когда мужчины и женщины взаимодействуют друг с другом в небывало широком спектре социальных ролей, которые не организованы иерархически и принципиально сменяемы, такая психологическая гибкость, безусловно, является более адаптивной, нежели жесткая приверженность традиционным полодиморфическим стандартам. Однако здесь очень много спорного, проблематичного, неясного.

К.Г. Юнг

Феномен одаренности

(Доклад, прочитанный на съезде работников средней школы в Базеле 4 декабря 1942 г. Напечатан в Schweifer ErziehungsRundschau XVI/1 (Zurich, April 1943, p. 3-8). Позже в Psychologie und Erziehung вместе с разделами I и IV этого тома, Rascher, 1946)

Когда я впервые приехал в Северную Америку, то к своему удивлению, заметил, что на улицах, пересекавших линии подземки, не было заграждений, а на перегонах не было живой изгороди. В отдаленных окрестностях колея использовалась даже как пешеходная дорожка. Когда я выразил удивление, то получил ответ: "Только идиот не знает, что по рельсам поезда движутся со скоростью от сорока до ста миль в час". В дальнейшем мне бросилось в глаза, что вам ничего не "запрещали", а только что-то "not allowed", не разрешали, или даже учтиво просили: "Please, don't" (Пожалуйста, не... (англ.). Эти и многие другие параллельные впечатления сгустились во мне до понимания того, что в Америке общественная жизнь апеллирует к интеллекту и ожидает его, в то время как в Европе, напротив, приспособлена к глупости. Америка требует интеллекта и способствует ему, Европа озирается назад: поспевают ли глупцы. Хуже того: европейский континент предполагает злонамеренность и потому кричит всем повелительное и назойливое "запрещено", в то время как Америка обращается к доброй воле.

Так или иначе забрел я в своих мыслях в мои школьные годы, когда знавал некоего учителя, воплощавшего своей персоной европейскую предубежденность. Двенадцатилетним школьником я отнюдь не чувствовал себя заспанным и глупым, но часто ужасно скучал, пока учитель бился с теми из учеников, которые плохо поспевали. Мне по крайней мере выпало счастье иметь гениального учителя латыни, который однажды, во время проверки домашних упражнений, послал меня в университетскую библиотеку за книгами, которые я с восторгом обнюхал со всех сторон на обратном пути, растянутом мною максимально. Но скука была далеко не самым скверным. Однажды среди тем для сочинения, совсем не стимулирующих, все же попалась одна интересная. Я всерьез принялся за нее и отшлифовал мои предложения с величайшим старанием. В радостном ожидании того, что я написал лучшее или по крайней мере одно из лучших сочинений, я сдал его учителю. При возвращении сочинений он имел обыкновение сначала обсуждать соответственно лучшее, а затем другие — в убывающем порядке. Мое не было ни первым, а также ни вторым и ни третьим. Все прочие сочинения прошли последовательно передо мной, и, когда последний, наихудший, продукт в конце концов был обсужден, учитель надулся, предвещая беду, и изрек следующие слова: "Сочинение Юнга — самое что ни на есть лучшее, но для него это была

пара пустяков, и он сделал это играючи, легкомысленно и беспечно. Поэтому он вообще не заслуживает никакой оценки".- "Это неправда, я никогда не трудился над сочинением так много, как над этим",- перебил я учителя. "Это ложь! закричал он,- посмотри на X (на того, кто выдал наихудшее сочинение). X приложил много усердия. Он добьется от жизни своего, а у тебя это не выйдет, потому что ловкостью и шарлатанством не отделаться". Я замолчал и отныне вовсе не работал на уроках немецкого языка.

Этот опыт остался, конечно, далеко позади — более полувека прошло с той поры, и я не сомневаюсь, что с того времени многое в школе изменилось к лучшему. Однако тогда этот случай побудил меня к долгим размышлениям и оставил после себя горькое чувство, которое, конечно, по мере увеличения жизненного опыта уступило место большей прозорливости. Я понял, что установка моего учителя, конечно же, покоилась на благородном принципе: помогать слабым и искоренять зло. К сожалению, однако, с такими правилами часто случается, что они возводятся в степень бездушных принципов, которые уже не стоят никакого дальнейшего раздумья. Отсюда возникает прискорбная карикатура Добра: хотя помогают слабым и борются со злом, но одновременно возникает опасность того, что талант останется без внимания, как будто само по себе изряда-вон-выхожщение уже что-то будто сомнительное и непристойное. Посредственность недоверчива и предпочитает с подозрением относиться к тому, чего не может ухватить своим интеллектом. "Il est trop intelligent" (Он чересчур умен (фр.)). основание, достаточное для самого страшного подозрения! Бурже в одном из своих романов описывает восхитительную сцену в приемной министра; эта сцена прямо-таки парадигматична: томящаяся в ожидании супружеская пара — petits bourgeois (Обыватели (фр.)) критикует одного неизвестного ей, но очень знаменитого ученого следующим образом: "II doit etre de la police secrete, il a l'air si mechant" (Он, должно быть, из секретной полиции. У него такой злобный вид (фр.)).

Я прошу у вас прощения, если непристойно долго задержался на биографических деталях. Ведь эта правда без поэзии касается в конечном счете не единичного случая — она часто сбывается. Одаренный ребенок на самом деле задает школе трудную задачу, которую нельзя оставить без внимания, несмотря на благой принцип — помогать слабоодаренным. В такой маленькой стране, как Швейцария, нельзя, чтобы из-за одного лишь желания быть милосердными мы проглядели одаренных детей, столь нам необходимых. Но, кажется, еще и сегодня в этом отношении порою проявляется какая-то беспечность. На днях я узнал о следующем случае: одна интеллектуальная девочка из первых классов начальной школы вдруг, к удивлению родителей, стала плохо учиться. Вещи, которые ребенок рассказывал о школе, звучали так комично, что у родителей создалось впечатление, будто с детьми поступают как с идиотами и таким образом

искусственно их оболванивают. Мать осведомилась у директора школы, что же там происходит, и узнала, что учительница получила образование для работы со слабоумными и прежде занималась с такими отсталыми детьми. Очевидно, она вообще не знала, что делать с нормальными детьми. К счастью, ребенок со временем смог перейти к нормальной учительнице, где он тут же вновь расцвел.

Проблема одаренного ребенка отнюдь не проста, потому что мало распознать в нем хорошего ученика. В известных случаях мы имеем как раз обратное. Он может иметь даже неблагоприятные характеристики: разбросанность, голова полна шалостей; он — нерадивый, халатный, невнимательный, озорной, своенравный; он может даже производить впечатление заспанного. Путем одного лишь внешнего наблюдения бывает очень трудно отличить одаренного ребенка от умственно отсталого.

Кроме того, нельзя упускать из виду тот факт, что одаренные дети далеко не всегда рано созревают, но, напротив, имеют замедленный ход развития, так что одаренность в течение долгого времени остается латентной. При таких обстоятельствах трудно распознать даровитость. Чрезмерные благодушие и оптимизм воспитателя могут ощутить признаки даровитости в тех детях, которые потом оказываются никчемными людьми; примерно в этом духе в одной биографии говорится: "До четырнадцатилетнего возраста в нем не было заметно никаких признаков гениальности; после этого — тоже".

Зафиксировать даровитость помогает только точное исследование и наблюдение над детской индивидуальностью — как в школе, так и дома. Уже это позволяет установить, что является первичной наклонностью, а что — вторичной реакцией. У одаренных детей невнимательность, разбросанность и заспанность вызревают как дополнительная оборона против внешних влияний, цель которой — спокойно и без помех предаваться внутренним процессам фантазии. Одна лишь констатация того, что наличествуют живые фантазии или своеобразные интересы, конечно, еще совсем не доказывает особого дарования, потому что точно такое же преобладание фантастики и аномальных интересов свойственно ранним стадиям неврозов и психозов. Однако по качеству фантазий одаренность распознать можно. Для этого, конечно же, нужно уметь отличать умную фантазию от глупой. Направляющим моментом при таком разбирательстве является оригинальность, последовательность, интенсивность и утонченность фантазии, а также заложенная в ней возможность последующего претворения в жизнь. Важным является и вопрос о том, насколько фантазии вторгаются во внешний слой жизни, к примеру, в форме систематического пристрастия или иных интересов. Другой важный indicium (Показатель (лат.))— это степень и качество интереса в целом. Часто в отношении проблематичных детей происходят поразительные открытия: например, они дюжинами и, кажется, без разбору проглатывают книги — и

делают это большей частью в запрещенное ночное время — или выказывают практические навыки, достойные удивления. Все эти знаки может понять только тот, кто взял на себя труд спрашивать детей каким образом и почему, тот, кто не довольствуется лишь тем, что констатирует плохую успеваемость. Поэтому точное знание психологии, т. е. знание человека и жизненный опыт — желанный реквизит воспитателя.

У одаренного его душевная наклонность вращается в широком диапазоне противоположностей. Ведь дарование чрезвычайно редко характеризует все душевные области более или менее равномерно. Как правило, на долю той или иной области достается так мало внимания, что можно даже говорить, так сказать, о ее выпадении. Прежде всего есть громадные различия в степени зрелости. В сфере одаренности при одних обстоятельствах господствует аномальная скороспелость, в то время как при других духовные функции лежат ниже нормального порога того же возраста. Из-за этого порою складывается такой внешний образ, который вводит в заблуждение: перед нами вроде бы недоразвитый и духовно отсталый ребенок, и мы никак не ожидаем от него сверхобычных способностей. Однако может случиться и такое, что скороспелый интеллект ребенка не сопровождается соответствующим развитием языковых возможностей выражения, поэтому он вынужден сообщать о себе сбивчиво и вообще невразумительно. В этом случае от ошибочного суждения учителя оберегают только тщательные расспросы (каким образом и почему?) и добросовестная оценка ответов ученика. Может случиться и так, что одаренность касается области, которая не затронута школой. Таковы, например, некоторые практические способности. Я сам припоминаю мальчиков, которые отличались в школе чудовищной глупостью, в крестьянском же промысле родителей они были образцово дельными и ловкими.

Пользуясь возможностью, я бы хотел отметить следующее: in puncto математических способностей, по крайней мере прежде, господствовали очень неверные представления. Полагали, например, что способность к логическому и абстрактному мышлению воплощена, так сказать, в математике, а потому последняя является лучшей школой логического мышления. Однако математические способности, как и биологически ей родственные музыкальные,- это способности, не тождественные ни логике, ни интеллекту, но пользующиеся их услугами точно так же, как философия и наука вообще. Как можно быть музыкальным, не имея и следов интеллекта? С другой стороны, поразительные счетные способности могут встречаться даже у имбецилов. Невозможно вдолбить внутреннее понимание музыки — то же самое касается и понимания математики, потому что это — специфическая способность.

Трудности у одаренного ребенка существуют не только в интеллектуальной области, но также и в моральной, т. е. в области чувств. Частое передергивание, вранье и прочая моральная расхлябанность у взрослых могут стать для морально одаренного ребенка затруднительной проблемой. Как упускается из виду или недооценивается интеллектуальная чувствительность и скороспелость, так же происходит и с моральной и эмоциональной критической способностью у одаренного ребенка. Дары сердца зачастую не столь явны и навязчивы, как интеллектуальные и технические способности, и как последние претендуют на особое внимание воспитателя, так первые часто предъявляют воспитателю более серьезные требования: он сам должен быть воспитан. Если это не так, то неизбежно придет день, когда ученик повторит не то, чему воспитатель его учил, но то, чем последний является. Каждый воспитатель (в самом широком смысле этого понятия) постоянно должен ставить себе вопрос: реализует ли он сам в собственной жизни — по чести и совести — то, чему учит? В психотерапии мы поняли, что исцеляюще действует в конечном счете не знание и техника, но личность; это верно ив отношении воспитания: оно предполагает самовоспитание.

Я отнюдь не претендую на роль судьи над педагогами, а ставлю себя в один ряд с ними (со всей моей Долголетней преподавательской и воспитательной деятельностью) и готов к обсуждению и к порицанию Только на основании моего опыта в лечении людей я отваживаюсь обратить ваше внимание на высокую практическую значимость этих базовых воспитательных истин.

Наряду с даровитостью ума существует даровитость сердца, которая не менее важна, однако ее легко упустить из виду, потому что в таких случаях ум часто слабее, чем сердце. И все же такие люди часто бывают полезнее и ценнее для благополучия общества в целом, чем прочие дарования. Но, так же как все дары, талантливое сердце имеет две стороны. Глубина чувства, часто достойная удивления, особенно у женщин, может так ловко приноровиться к учителю, что возникает впечатление особой даровитости на почве значительных успехов. Однако, как только прекращается воздействие личности, одаренность также исчезает. Это, оказывается, было не более чем порывом энтузиазма, вызванным к жизни зачарованностью чувством, порывом, угасшим как мимолетная вспышка и оставившим после себя пепел разочарования.

Воспитание одаренных детей выдвигает значительные требования к психологической, интеллектуальной, моральной и артистической восприимчивости у воспитателя, вероятно, даже такие, что ожидать от учителя их выполнения было бы совершенно неразумным. Ведь в таком случае он тоже должен быть гением, чтобы правильно выявить среди учеников одно гениальное дарование.

К счастью, однако, многие дарования имеют отличительное свойство: они в значительной мере сами умеют о себе позаботиться; и чем более гениален одаренный ребенок, тем более его творческая способность — как о том и говорит выражение "гений" — ведет себя как личность, далеко превосходящая (в данных обстоятельствах) возраст ребенка, можно даже сказать, как божественный демон, в котором не только нечего воспитывать, но от которого, напротив, ребенка надо защищать. Большие дарования — это самые прекрасные и часто опасные плоды на древе человечества. Они висят на тончайших ветвях, которые легко обламываются. Большей частью, как уже упомянуто, развитие одаренности оказывается несоразмерным степени зрелости личности я целом, и зачастую складывается впечатление, будто творческая личность выросла за счет гуманной. Иногда даже существует несоответствие между гением и его человечностью, так что можно задаться вопросом: не будет ли лучше, если даровитость окажется не столь великой? Что такое в конечном счете великий ум при моральной неполноценности? Существует немало одаренных людей, польза от которых сведена на нет или даже обращена в свою противоположность их человеческими недостатками. Одаренность вовсе не безусловная ценность, но она ею становится лишь в том случае, если остальная личность идет с ней в ногу настолько, что талант может быть применен с пользой. Творческий потенциал, к сожалению, может с таким же успехом действовать и деструктивно. Обратится он добром или злом — это решает только моральная личность. И если ее нет, то никакой воспитатель не может ни способствовать ей, ни заменять ее собой.

Тесное родство даровитости с патологическим вырождением усложняет проблему воспитания таких детей. Одаренность не только (и это чуть ли не правило) компенсируется некоторой неполноценностью в другой области, но порою идет рука об руку даже с патологическим дефектом. В таких случаях часто почти невозможно решить, что преобладает: даровитость или психопатическая конституция.

На основании всех этих причин я считаю, что трудно ответить на вопрос, действительно ли воспитание особо одаренных детей в отдельных классах, что уже предлагалось, несет с собой какие-то преимущества. По крайней мере я не хотел бы быть экспертом, которому вменяется в обязанность отбирать пригодных для этого детей. Если, с одной стороны, это сильно способствовало бы одаренным детям, то, с другой стороны, этому противостоит тот факт, что тот же самый ученик (в иных духовных и человеческих отношениях) отнюдь не всегда стоит на высоте своего дарования. Поэтому в особых классах для одаренных возникла бы опасность того, что из него разовьется односторонний продукт. В нормальных же классах он будет, напротив, изнывать от скуки именно на том предмете, где у него есть превосходство, а на других ему будут напоминать о его отставании, что может производить полезный и морально

необходимый эффект. Ведь как раз у дарования есть тот моральный недостаток, что оно вызывает у своего обладателя чувство превосходства и вместе с ним определенную инфляцию, которую следовало бы компенсировать путем соответствующего смирения. Однако одаренные дети очень часто избалованны и ожидают поэтому исключительного отношения к себе. Это-то и заметил мой тогдашний учитель, совершая свой моральный knock-out (Нокаут (англ.)), из которого я тогда, конечно же, не сделал желаемых выводов. С тех пор я понял, что мой учитель был инструментом судьбы. Он был первым, кто дал мне почувствовать, что дары богов имеют две стороны светлую и темную. Потому что опережение всегда ведет к побоям, и если их получают не от учителя, то потом — от судьбы, однако в большинстве случаев — от обоих. Таланту лучше заблаговременно приучить себя к тому, что великие способности ведут к исключительности со всеми ее опасностями, в частности к повышенному самосознанию. От этого могут уберечь лишь смирение и послушание, да и то не всегда.

Поэтому мне кажется, что для воспитания одаренного ребенка лучше обучать его в нормальном классе с другими детьми, а не подчеркивать его исключительность путем перевода в особый класс. В конечном счете ведь школа — это часть большого мира и как в зародыше содержит в себе все те факторы, с которыми ребенок столкнется в последующей жизни и с воздействием которых он должен будет справиться. По крайней мере хотя бы отчасти этому приспособлению можно и нужно учить уже в школе. Возможные недоразумения еще не означают катастрофы. Фатально действует только хроническое недоразумение или случай, когда чувствительность ребенка необычайно сильна, а поменять, если надо, учителя нет никакой возможности. Смена учителя часто дает благие результаты — но лишь тогда, когда причиной расстройства действительно является учитель. Однако это далеко не всегда так, потому что учителю приходится нередко безвинно разбирать завалы домашнего воспитания. Слишком часто родители воплощают те амбиции, которые они сами реализовать не смогли, в своего одаренного ребенка, которого они либо изнеживают, либо поощряют в нем виртуоза: иногда с ущербом для последующего развития, как это можно видеть на примерах некоторых вундеркиндов.

Большой талант или даже данайский дар гения — это фактор, который определяет судьбу и возвещает о себе очень рано. Гениальность настоит на своем вопреки всему, потому что в ее натуре есть нечто безусловное, неподвластное узам. Так называемая непризнанная гениальность — сомнительное явление. Большей частью под этой маской выступает никчемность, которая страждет какого-то утешительного самообъяснения. Однажды мне пришлось одному такому "гению" задать на приеме вопрос: "Вы, вероятно, просто лежебока?" Через некоторое время мы сошлись в этом

суждении. Таланту же, напротив, можно препятствовать, его можно калечить и извращать — или же ему можно способствовать, развивать его и усиливать. Гений — это rarissima avis (Уникальное явление (лат.)) как феникс, с появлением которого нельзя не считаться. Он возникает сразу и по божьей милости во всей своей силе, сознательно или бессознательно. Талант же — статистическая закономерность и вовсе не всегда обладает соответствующей динамикой. Как и гению, ему свойственно повышенное разнообразие и индивидуальные отличия, которые воспитатель должен иметь в виду, ибо своеобразная или способная на своеобразие личность имеет величайшее значение для общего блага народа. Поголовное усреднение народа как целого путем подавления естественной аристократической или иерархической структуры неизбежно — рано или поздно — приводит к катастрофе. Ведь если нечто выдающееся снивелировано, то утрачиваются ориентиры и страстное желание быть ведомым становится непреодолимым. Человеческое руководство ущербно, потому-то над правителями стояли и стоят до сих пор символические принципы,- так и отдельный человек не реализует во всем объеме смысл своей жизни, если не поставит свое Я на службу духовному и сверхчеловеческому порядку. Этот императив соответствует тому факту, что Я никогда не исчерпывает целостности человека, а всегда представляет только его сознательную часть. Беспредельная бессознательная часть лишь дополняет его до совершенства до действительной тотальности.

Одаренный человек — это с биологической точки зрения отклонение от усредненной меры; и поскольку изречение Лаоцзы "Высокое стоит на глубоком" является вечной истиной, то это отклонение направлено в одном индивиде одновременно и вверх и вниз. Отсюда возникает определенное напряжение противоположностей, которое в свою очередь вновь наделяет личность темпераментом и интенсивностью. Даже если одаренный человек относится к тихим водам, то он вместе с ними достигает большей глубины (Обыгрывается немецкая пословица "Stille Wasser sind tief" ("Тихие воды глубоки"). Не только отклонение от нормы, сколь благоприятным оно ни было бы, но и противоречивость, предрасполагающая к внутренней конфликтности, означает для одаренного риск. Более полезными, нежели перевод в специальные классы для одаренных, окажутся проявления личного участия и внимательности воспитателя. Хотя учреждение должности психологически образованного школьного психиатра безусловно необходимо и при этом вовсе не требуется идти на уступку столь сильно преувеличенному значению технической грамотности, то мне в свете моего опыта кажется, что, напротив, сердцу воспитателя подобает роль, которую вряд ли можно переоценить. Правда, о прекрасных учителях вспоминают с признательностью, но с благодарностью — лишь о тех, которые обращались к человеку. Учебный

материал — это необходимый минерал, однако теплота — это жизненная стихия тянущегося вверх растения, так же как и детской души.

Поскольку среди учащихся встречаются одаренные и подающие большие надежды натуры, которых нельзя ограничивать и подавлять, то и школьный учебный материал не должен уходить в сторону от всеобщего и универсального в чрезмерно специальное. Напротив, подрастающему, поколению следует по крайней мере указать на те двери, которые ведут к самым разным областям жизни и духа. И прежде всего мне представляется важным — в смысле общей культуры — уважение к истории в самом широком объеме этого понятия. Насколько, с одной стороны, важно внимание к практическому, полезному и грядущему, настолько же важен взгляд назад, на прошедшее. Культура — это континуальность, а не прогресс, оторванный от корней. Именно для одаренных сбалансированное образование имеет величайшее значение в качестве, так сказать, психогигиенического мероприятия. Односторонность одаренности, как уже сказано, почти всегда находится в противоречии с определенной детской незрелостью прочих областей души. Однако детскость — это состояние прошлого. Как тело эмбриона в своем развитии отчетливо воспроизводит филогенез, так и "уроки истории" заполняют детскую душу. Ребенок живет в дорациональном, и прежде всего в донаучном, мире, в мире той человечности, которая была до нас. В том мире — наши корни, и из этих корней растет каждый ребенок. Зрелость отдаляет его от этих корней, а незрелость прикрепляет его к ним. Знание о первоначалах в самом общем смысле наводит мосты между оставленным и потерянным миром праотцов и грядущим, пока непостижимым миром потомков. Какими средствами нам постичь будущее, когда мы в него войдем, если мы не обладаем тем опытом человеческого рода, который нам оставили после себя наши праотцы? Без этого обладания мы останемся без корней, без перспективы и станем легкой добычей будущего и нового. Чисто техническое и целесообразное образование не может быть заслоном перед безумием и противопоставить ослеплению хоть что-нибудь. Ему недостает культуры, внутренний закон которой — непрерывность истории, т. е. континуальность сверхиндивидуального человеческого сознания. Эта континуальность, которая связывает между собою противоположности, имеет целительное значение для внутренней конфликтности, грозящей одаренным.

Новое всегда сомнительно и означает нечто, что следует испытать. Ведь оно может с таким же успехом быть болезнью. Поэтому истинный прогресс возможен только при зрелости суждения. Но хорошо взвешенное суждение требует прочной точки зрения, которая может покоиться только на основательном знании чего-то уже ставшего. Тот, кто, не осознавая исторической связи порывает отношения с прошлым, подвергается опасности пасть жертвой суггестии и ослепления, исходящих из всех новшеств. Трагизм

всех нововведений заключается в том, что вместе с водой всегда выплескивают и ребенка. Правда, страсть к нововведениям, слава богу, par excellence (По преимуществу (фр.)) не швейцарский национальный порок, но мы живем и в более широком мире, который сотрясается от еще незнакомых нам форм лихорадки обновления. Чтобы противостоять этому ужасающе грандиозному спектаклю, от нашей молодежи как никогда раньше требуется устойчивость — во-первых, ради незыблемости нашей отчизны, а во-вторых, ради европейской культуры, которая ничего не добьется, если достижения христианского прошлого сменяются своей противоположностью.

Одаренный же — тот, кто несет светоч, и он избран к столь высокому служению самой природой.

М. Мид

Чамбули: пол и темперамент

(Из книги М. Мид «Культура и мир детства. Избранные произведения». Пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева. Сост. и послесловие И. С. Кона. - М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988.)

Там Грегори пообещал показать нам другое перспективное место для будущей экспедиции - племя, жившее на берегах озера Чамбули (сейчас произносится Чамбри). Это озеро считается самым красивым на Новой Гвинее.

О народности чамбули почти ничего не было известно, кроме того, что они строили мужские дома усложненной конструкции и жили компактными группами. Предполагали также, что они в чем-то напоминают ятмулов.

Мы провели неделю в Канканамуне и немного прикоснулись к культуре ятмулов, так как Грегори взял с собою Рео в большой мужской дом - единственный традиционный мужской дом, сохранившийся на берегах Сепика к настоящему времени, а я побродила по деревне. Это посещение придало нашим представлениям о культуре ятмулов некоторую наглядность, позволившую впоследствии понимать рассуждения Грегори, когда мы стали заниматься сложными сравнениями этой культуры с культурой чамбули <...>.

К тому же культура чамбули представлялась небольшой, своеобразной разновидностью культуры ятмулов в среднем течении Сепика. Зная ятмулов, Грегори тем самым уже многое знал о характере этой культуры, в то время как нам только предстояло ее узнать, начиная с языка, очень трудного, имеющего много грамматических родов[65], в котором только начинает складываться двухродовая система обозначения одушевленных и неодушевленных предметов.

Чамбули делились на три группы, различавшиеся по обрядам и по организации общественной жизни. В прошлом они обменивались преступниками и правонарушителями, которых в качестве своей первой человеческой жертвы казнили мальчики из других групп. Около двадцати лет тому назад ятмулы изгнали чамбули и овладели их землями. Каждая из групп бежала в разные места к своим торговым партнерам. Под защитой правительства несколько лет тому назад они смогли вернуться на свои земли и восстановить свои деревни. Вернувшись, они принесли с собой множество стальных инструментов и, вдохновленные своим успехом, построили цепочку прекрасных мужских домов вдоль всего берега озера.

Лишь теперь, после того как мы поработали с двумя культурами, в которых, как я полагала, мне не удалось найти ничего действительно интересного для решения той проблемы, с которой я прибыла в поле, чамбули дали мне некоторую модель. Точнее, они дали мне недостающее звено, идею, сделавшую возможным новое истолкование всего того, что мы уже узнали. Очень часто именно такого рода сравнения различных культур открывают нам

действительные параметры поставленной проблемы, позволяют сформулировать ее с новой точки зрения. Контрасты, вызываемые к жизни сравнением, необходимы, чтобы пополнить картину.

У чамбули нормативные отношения между мужчинами и женщинами обратны тем, какие характерны для нашей собственной культуры. У чамбули деятельны и энергичны женщины. Они руководят деловой стороной жизни и очень легко кооперируются при выполнении каких-нибудь работ в большие группы. У каждой женщины свой глиняный очаг, имеющий форму большого горшка с многоярусным орнаментом на нем. Этот «горшок» вставляется в кольцо, сплетенное из ротанга. Женщины носят с собой свои очаги и ставят их в больших домах, предназначенных для расселения нескольких семей, всякий раз, когда предстоит какая-нибудь совместная работа.

Маленькие девочки столь же сообразительны и ловки, как и их матери. Чамбули оказались единственной культурой из тех, с которыми я работала, где мальчики не были самыми перспективными членами общины, наиболее любознательными, наиболее свободными в своих интеллектуальных проявлениях. У чамбули именно девочки были сообразительны и свободны, а маленькие мальчики - уже захвачены сопернической, озлобленной, построенной на личностной конкуренции жизнью взрослых мужчин.

Война давно уже перестала интересовать мужчин чамбули, и еще до того времени, как охота за головами была запрещена постановлением администрации, честь, связанная с добычей этого страшного трофея, честь, необходимая для того, чтобы приобрести звание мужчины, скорее покупалась, чем завоевывалась. Дядя держал беспомощного, схваченного им пленника, а племянник убивал, пронзая его копьем. Это было последней стадией охоты за головами, стадией, на которой приобретение всякой головы, даже головы старухи или ребенка, было более значимым, чем проявление настоящей мужской храбрости. В этом отношении этнические группы бассейна Сепика предельно отличались от американских индейцев прерий. У последних большую честь приобретал воин, укравший лошадь или прикоснувшийся к действительному живому врагу, чем воин, добывший скальп. Чамбули же вообще перестали воевать и охотиться за головами врагов, воинские союзы развалились.

Формально мужчины возглавляли семьи, но фактически всем существенным управляли женщины, они одевали мужчин и детей и шли по своим делам, шли будничные, деловые и умелые. А в это время в церемониальных домах на берегу озера мужчины вырезали из дерева, писали красками, сплетничали, впадали в истерику, соперничали.

В разговорах с Грегори о чамбули стала просматриваться и главная идея культуры ятмулов. Грегори интересовался тем, что впоследствии он назвал этосом - эмоциональной тональностью общества. Впервые он почувствовал, что

такое этос, читая «Пустынную Аравию» Даути[66]. Сейчас же он считал, что он схватил смысл этоса культуры ятмулов. В Канканамуне и Палимбаи, в деревнях, где он работал, женщины были скромны, просто одеты и непритязательны, а мужчины - напыщенны, их поведение отличалось резкостью и чисто мужской бравадой.

Впрочем, у ятмулов была одна церемония, в которой мужчины и женщины менялись привычными ролями. Эта церемония - *навен* - среди всего остального отмечала первое деяние ребенка: первое животное или птицу, убитую им, первую удачную игру на барабане или на флейте, первый поход в другую деревню и возвращение из нее или (для девочек) первую пойманную рыбу, или приготовление сагового пирога. В таких случаях братья матери, одетые в старые, грязные травяные юбочки, гротескно изображали женщин, а сестры отца, одетые в мужские украшения, гордо шествовали по деревне и, скребя зазубренными липовыми тростями по внутренним частям деревянных бутылок, производили звук, символизировавший мужскую гордость и самоутверждение. Эти церемониальные трансформации, разыгрываемые с большой увлеченностью, подчеркивали подлинный контраст между полами, тот тип маскулинно-фемининного контраста, который так хорошо знаком евро-американскому миру.

В наших тянувшихся неделю за неделей беседах о материале, собранном Грегори и нами, постепенно начала вырисовываться новая формула отношения между полом и темпераментом. Мы спрашивали себя: а что, если существуют другие виды врожденных различий, столь же важных, как половые, но пересекающих границы половой дифференциации? Что, если люди, будучи от рождения разными, могут подгоняться под систематически заданные типы темперамента, и что, если существуют мужская и женская разновидности таких типов? И что, если общество - путем воспитания детей, поощрения и наказания определенных видов поведения, своими традиционными описаниями героев, героинь, а также злодеев, ведьм, колдунов, сверхъестественных сил - может сделать упор на одном только типе темперамента, как у арапешей и мундугуморов, или, напротив, может выдвинуть на первый план особую взаимодополняемость между полами, как у ятмулов и чамбули? И что, если характерные для евро-американских культур нормально ожидаемые различия между полами могут быть перевернуты, как это, по-видимому, произошло у чамбули, где женщины были энергичны, умели действовать сообща, тогда как мужчины были пассивны, являлись объектом выбора для женщин и в своем характере обнаруживали те черты мелочной злобности, ревности и подверженности настроению, которые феминистки оправдывали подчиненной и зависимой ролью женщин?

Когда мы обнаружили эту проблему, забившись в крохотную, восемь на восемь футов, комнатку, защищенную от москитов, то наша мысль постоянно

металась между анализом самих себя и друг друга как индивидуумов и анализом культур, изучаемых нами в качестве антропологов. Исходя из гипотезы о наличии различных комплексов врожденных черт, каждый из которых характерен для определенного типа темперамента, нам стало ясно, что мы с Грегори близки друг другу по темпераменту: фактически мы представляли мужскую и женскую разновидности темперамента того типа, который находился в резком контрасте с типом темперамента, представленным Рео. В равной степени стало ясно, что было бы бессмысленно определять личностные черты, объединявшие нас с Грегори, как «женские». Точно так же было бы бессмысленно определять поведение арапешей-мужчин как «материнское», когда мы имеем дело с культурой, в которой главное дело мужчин и женщин - кормить и выращивать детей. Точно так же мужчины и женщины мундугуморы, сексуально сильные, гордые индивидуалисты, могут быть отнесены к единому, хотя и совершенно иному типу темперамента. Думая о различных обществах, мы стремились представить в виде системы типы темпераментов, стандартизируемые организацией различных культур.

В наших размышлениях мы многим были обязаны учению Рут Бенедикт о широком диапазоне личностных возможностей, из которого каждая культура отбирает в качестве нормативных лишь некоторые человеческие качества. Когда мы были на Сепике, мы прочли рукопись ее «Моделей культуры», копию которой она прислала нам. Но Рут Бенедикт использовала выражение «диапазон» лишь фигурально и не видела системы во взаимоотношениях различных, культурно обусловленных типов личности. Я же в своих раздумьях опиралась на работы Юнга, в особенности на его четырехчленную схему классификации личностей по психологическим типам[67]. У Юнга каждый тип соотносился с другими дополняющим образом. Грегори с его склонностью пользоваться биологическими аналогиями обращался к формальным структурам менделевской теории наследственности. По мере того как мы шли вперед, мы попытались построить нашу типологию личностей в виде четырехчленной схемы и найти в ней место наиболее известным нам культурам с точки зрения того, какой тип темперамента более всего поощряется культурой в целом. При этом мы пришли к выводу, что, по-видимому, должна быть и еще одна культура, конкретным примером которой мы не располагали. Я предположила, что культура Бали, возможно, заполнит эту лакуну в нашей схеме. Когда наконец мы попали на Бали, оказалось, что моя догадка была точной. Пользуясь разработанной нами четырехчленной схемой, мы разместили культуры, явившиеся основой нашей теории, так, как показано на следующей ниже схеме. Место каждой из них на этой схеме определено ее требованиями к темпераменту мужчин и женщин. Культуры, расположенные на противоположных полюсах, фактически дополнительны по отношению друг к другу.

Мы продумали также все, что мы знали о полинезийских обществах, говоривших, в сущности, на общем языке и происходивших от общего корня[68]. Здесь мы подчеркивали не половые контрасты, а сходство темпераментов у обоих полов, требуемое культурой.

Основываясь на разработанной нами теории, мы стали извлекать из нее очевидные следствия. Теория состояла в том, что существует ограниченный набор типов темперамента, каждый из которых характеризуется определенным сочетанием врожденных личностных черт. Связь между всеми этими типами образует определяющую систему. Если дело обстоит именно так, то казалось очевидным, что индивидуум, чей темперамент несовместим с типом (или типами), требуемым культурой, в которой он был рожден и воспитан, окажется в невыгодном положении и уязвимость его позиции будет вполне закономерной и прогнозируемой.

Далее, нам представлялось, что можно делать достаточно точные прогнозы и об обществе, в котором поведение двух полов - или же, к примеру, разных возрастных, статусных или этнических групп - стилизуется культурой в соответствии с контрастирующими моделями темперамента. В обществе, где от мальчиков ждут уверенности, смелости, инициативности, а от девочек - скромности, чуткости и пассивности, некоторые мужчины и женщины будут не на уровне этих ожиданий. И это произойдет не потому, что мужчины, не укладывающиеся в ожидаемые нормы поведения, будут менее маскулинными, а женщины - менее фемининными, но потому, что врожденный темперамент индивидуума расходится со стандартами, принятыми для его или ее пола в этом обществе.

Мы размышляли также о следствиях этой теории для личностных отношений. Например, к чему приведет брак, в котором у партнеров одинаковые темпераменты? Или же брак, где сходятся люди с резко противоположными темпераментами? Или, наконец, брак, в котором у партнеров отличные, хотя и менее контрастные темпераменты? В то время нам казалось, что браку между двумя лицами сходного темперамента, как отношениям между братом и сестрой, будет не хватать силы и контрастности.

Сорок лет спустя мне представляется, что сходство темпераментов будет более всех цениться лицами одного и того же пола, воспитанными в той же самой культуре. А контраст между маскулинностью и фемининностью будет наиболее высоко цениться в отношениях между мужчиной и женщиной того же самого темперамента, воспитанными в одной и той же культуре.

Наши непрерывные дискуссии, конечно, проливали свет и на нас самих, на наши личности. Как Грегори, так и я ощущали, что мы до некоторой степени девианты в наших собственных культурах. Многие формы агрессивного мужского поведения, принятые в качестве стандартов в английской культуре, отталкивали его. Мой собственный интерес к детям не укладывался в стереотип американской женщины, делающей карьеру, или же в стереотип властной, эгоистичной американской жены и матери. Мне доставляло наслаждение срывать с себя покровы предписанного культурой поведения и чувствовать, что наконец-то осознаешь себя тем, кто ты есть на самом деле. Рео же не переживал столь острого чувства открытия самого себя. По своему темпераменту он подходил к нормативам своей культуры, хотя даже в Новой Зеландии от мужчин ожидалось более мягкое и более пасторальное поведение, а его самого в большей мере, чем надо, тревожили неконтролируемые импульсы чувства.

Тогда мы считали, что сделали потрясающее открытие. Рео и я телеграфировали Боасу, что мы вернемся домой с исключительно важной новой теорией. Но мы сознавали и опасности, заложенные в ней, ибо знали о существовании весьма естественной и очень свойственной человеку тенденции связывать личностные черты с полом, расой, телосложением, цветом кожи или

же с принадлежностью к тому или иному обществу, а затем делать возмутительные сравнения, основанные на таких произвольных ассоциациях. Мы знали, насколько политически острой может стать проблема врожденных различий. Мы знали также, что русские отказались от своего эксперимента по воспитанию однояйцовых близнецов, когда стало ясно, что, даже воспитанные в различных условиях, они обнаруживают удивительное сходство[69]. В то время мы еще не осознавали всего ужаса нацизма с его обращением к «крови» и «расе». Доходившие до нас ограниченные сведения не давали нам возможности в полной мере осознать политический потенциал Гитлера.

В то время мы еще очень мало знали и о проделанных попытках связать темперамент с типом телесной организации человека. Хотя за ними и стояли какие-то смутные идеи, связывающие телесную организацию человека с его психическим складом, мы в очень малой мере могли что-нибудь заимствовать от них. Попав снова в библиотеки, мы обратились в первую очередь к работе Кречмера, связывавшего типы психических расстройств с конституциональными типами человека[70]. Но эта область исследований оказалась весьма запутанной. Теории такой связи были разработаны по данным, полученным при анализе устойчивых популяций Европы, и при проверке на чрезвычайно разнообразной популяции США обнаружили все свои дефекты. Наша же теория уже и тогда была более утонченной. Мы признавали, что люди одного и того же темперамента в различных обществах могут обладать одним и тем же конституциональным типом, более того, типичная телесная поза формируется культурой, в какой человек был воспитан.

О том, сколь трудным оказалось для американцев отделить идею внутренней предрасположенности от приобретенного под воздействием культуры поведения, можно было судить по противоречивым реакциям на книгу. Феминистки приветствовали ее как доказательство того, что женщина отнюдь не «по природе» любит детей, и требовали, чтобы у маленьких девочек отняли кукол. Рецензенты обвиняли меня в отрицании любых половых различий. Четырнадцать лет спустя, когда я написала «Мужчину и женщину», книгу, где весьма тщательно рассматриваются вопрос о различиях культур и темпераменты, а затем и личностные характеристики, по-видимому непосредственно связанные с половыми различиями между мужчинами и женщинами, женщины обвинили меня в антифеминизме, а мужчины - в воинствующем феминизме, представители же обоих полов - в отрицании полноценности и красоты женского бытия, как такового.

Н.С. Лейтес

Одаренные дети

(Психология индивидуальных различий. Хрестоматия по психологии. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 2000. С. 304-312)

Для автора настоящей статьи приобщение к психологии началось с выполнения поручения Бориса Михайловича Теплова — дать описание одаренного ребенка (мальчика, который семи лет был принят сразу в ГУ класс школы). В дальнейшем, опираясь на идеи и труды своего учителя, автор неоднократно обращался к изучению детей с яркими проявлениями умственных способностей.

Выдающиеся в умственном отношении дети иногда бывают настолько удивительными, их способности указывают на такие огромные возможности детства, что и достовернейшие сведения о них могут казаться невероятными. Но они есть, эти «чудо-дети» с необыкновенными умственными достоинствами, далеко опережающие своих ровесников.

Издавна наряду с восхищением и любованием такими детьми сложилось, а затем стало преобладать весьма критическое, недоверчивое к ним отношение. Получили распространение взгляды, согласно которым очень раннее умственное развитие — это болезненное явление или результат «натаскивания»; считалось будто бы установленным, что интеллектуальные вундеркинды не сохраняют в дальнейшем своих дарований. Это скептическое и настороженное отношение к детям с ускоренным развитием умственных способностей было своего рода реакцией на неумеренные восторги по поводу достижений этих детей и имело реальные основания: разочаровывающие спады, наблюдаемые в ходе развития таких детей, очень заметные случаи несоответствия между «заявленным» в детстве и достигаемым в годы зрелости.

Однако наряду с фактами, обнаруживающими у детей с очень быстрым умственным ростом последующее замедление темпа и выравнивание способностей, известно и другое: немало выдающихся людей в самых разных областях деятельности были в детстве рано созревшими.

В последние десятилетия наметился переход к более обоснованному и одновременно более оптимистическому отношению к детям с ранним расцветом умственных сил. Имеющиеся в психологии данные свидетельствуют, что такие дети в большинстве своем, вопреки распространенному представлению, не отличаются болезненностью или склонностью к нервным срывам (и не отстают в физическом развитии). Их ранние успехи в занятиях и объем деятельности, как правило, не могут быть объяснены каким-нибудь особым нажимом со стороны воспитателей: необычный подъем умственных сил нередко происходит даже в неблагоприятных условиях и вопреки зкеланию старших. Судя по всему, опережение сверстников в умственном отношении,

при прочих равных условиях, может указывать на полноценный и перспективный ход развития ребенка.

Дети с необычно ранними умственными достижениями встречаются в каждом поколении и представляют большой научный интерес. Сама жизнь в этих случаях привлекает внимание к психологическому феномену, который в яркой и острой форме демонстрирует процесс становления способностей. Проявления детей с ранним подъемом умственных сил как бы обнажают ряд существенных психологических проблем: связь детской одаренности и возрастных особенностей; значение склонностей для развития способностей; своеобразие интеллекта. Имеющиеся сейчас сведения о таких детях позволяют подойти к рассмотрению каждой из этих проблем.

1

Признаком одаренности ребенка чаще всего служит несоответствие развития его ума обычному уровню умственного развития детей его возраста, т. е. опережение возраста. Тем самым признается внутренняя близость, взаимосвязанность возрастных изменений и проявлений способностей.

Подходя к проблеме «детские способности и возраст», важно иметь в виду накапливающиеся в психологии данные о *возрастной чувствительности*, т. е. о той особой отзывчивости на окружающее, которая по-своему характеризует каждый детский возраст. Неодинаковость возрастной чувствительности, изменение ее уровня и направленности означают, что каждый период детства имеет свои специфические неповторимые внутренние условия развития и что с возрастом происходит не только увеличение умственных сил, но и их ограничение, а то и утрата некоторых ценных особенностей пройденных возрастных периодов.

Известно, например, что в определенные годы детства наблюдается повышенная восприимчивость к усвоению языка, на котором происходит общение ребенка с окружающими; в дошкольные и ранние школьные годы обнаруживаются особая яркость, острота образных впечатлений, богатство воображения, проявляющиеся, в частности, в творческих играх; в годы наступления ранней юности — подъем нравственной чувствительности и активности обобщающего, теоретического мышления и т. п. Тем самым переход от возраста к возрасту означает не просто рост, обогащение психических свойств, но и их подлинное преобразование — затухание, прекращение действия одних способностей и возникновение новых. Другими словами, по мере продвижения Ребенка по «возрастной лестнице» происходит качественно новое и в некоторых отношениях одностороннее усиление возможностей развития, которое вместе с тем ведет к общему подъему сил.

Таким образом, возрастные особенности как бы подготавливают и временно сохраняют благоприятные условия для становления тех или иных сторон умственных способностей, и даже можно сказать, что возрастные

особенности выступают как составная часть, или компоненты, самих детских особенностей. Не только возрастающий с годами уровень умственного развития, но и сами внутренние условия этого развития имеют отношение к формированию и росту способностей. Правомерно говорить о *возрастных предпосылках способностей*, или *возрастных факторах одаренности*, имея в виду обусловленные возрастом повышенные возможности развития психики в тех или иных направлениях.

Стремительный подъем способностей у ребенка, приближение его умственных показателей к показателям, свойственным более старшим возрастам, равно как и снижение, большее или меньшее, темпа умственного развития в последующие годы можно рассматривать как подтверждение того, что проявление детской одаренности существенно обусловлено именно возрастными, т. е. в определенную пору жизни возникающими и в какой-то мере преходящими особенностями.

Именно в годы детства (в отличие от зрелости) внутренние условия формирования возрастного развития являются одновременно и факторами формирования способностей. Как это ни парадоксально звучит, дети как бы одареннее взрослых.

Предпосылки особенностей, специфичные для отдельных детских возрастов, эти своеобразные «временные состояния», выражающие ту или иную сторону возможностей возрастного развития,— психологическая реальность, позволяющая многое понять и в индивидуальных различиях между детьми по способностям. Индивидуальный уровень и индивидуальное своеобразие способностей растущего человека не являются чем-то внешним по отношению к его возрастным особенностям: многое зависит от степени выраженности у ребенка тех или иных возрастных свойств, от различий в темпе и ритме приближения к зрелости. Возрастные особенности не проходят бесследно: они не только вытесняют друг друга, но и закрепляются в личности, у одного ребенка в большей мере, у другого — в меньшей. Неодинаковость, неравномерность возрастного развития — существеннейшие условия становления индивидуальных различий по способностям.

Взаимопроникновение, единство возрастного и индивидуального с наибольшей выразительностью и остротой выступают у одаренных детей. У таких детей с особенной силой проявляются достоинства их возраста (компоненты способностей данного возрастного периода). Однако даже самое полное развитие достоинств только своего возраста не может объяснить того удивительного богатства возможностей, которым блещет одаренный ребенок. Материалы специальных наблюдений показывают, что чрезвычайные умственные достижения обнаруживают те дети, у которых одновременно выступают достоинства и последующего возраста.

Наблюдавшиеся нами случаи показывают, например, что такая возрастная черта подростков, как деятельная энергия, настойчивость, обретает особую силу, если становится присущей детям наиболее младшего возраста с их повышенной восприимчивостью и наивной серьезностью. В младшем школьном и дошкольном возрасте, когда еще не вступили в свои права новые интересы, связанные с половым созреванием, когда умственная впечатлительность, готовность усваивать, подражание старшим составляют саму жизнь, — в такие годы быстрый подъем энергии и самостоятельности может до крайности напрячь и сосредоточить усилия развивающегося ума, выступить как необычайная склонность к умственной работе.

Судя по имеющимся данным, у рано развившихся детей сближение, а затем и совмещение по времени особенностей настоящего и последующего возрастных периодов, сочетание возрастных факторов, идущих от разных периодов детства, обусловливают как бы удвоение, а может быть, и многократное усиление предпосылок умственного развития.

2

Сведения о детях с ранним расцветом способностей дают очень значимый материал к проблеме «склонности и способности». Склонность — это расположенность к деятельности, стремление заниматься ею. Степень выраженности потребности в деятельности характеризует динамическую сторону склонностей. Неоднократно подтвержденные наблюдения показывают, что самой общей, коренной психологической особенностью выдающихся детей — при всем своеобразии ума и характера такого ребенка — является высокая активность ума, расположенность к умственным усилиям, т. е. повышенная склонность к умственной деятельности.

Поглощенность таких детей всевозможными умственными упражнениями особенно обращает на себя внимание в период наиболее быстрого умственного развития, подъема способностей. Равным образом и ослабление увлеченности умственными занятиями по мере относительного снижения, «выравнивания» способностей также может давать представление о теснейшей взаимосвязи склонностей и способностей.

Как известно, потребность в деятельности — весьма заметная особенность любого ребенка. Однако индивидуальные различия в склонности к умственному напряжению очень велики. Имеющиеся материалы убеждают в том, что рано поднимаются над общим уровнем именно те дети, которым присуща чрезвычайная по своей силе и постоянству тяга к умственным занятиям. И это понятно: чтобы на несколько лет опередить сверстников в общем развитии, нужно проделать огромную умственную работу.

Можно задаться вопросом, ускоренный ли темп развития вызывает непрестанную умственную активность, или же сама общая склонность к деятельности усиливает умственные возможности и убыстряет развитие?

Вероятно, здесь не следует противопоставлять причину и следствие: они могут меняться местами и выступать совместно. Во всяком случае, не может вызывать сомнений связь тяги к умственным занятиям с темпом умственного развития.

Выдающиеся дети тянутся к умственным усилиям, по-видимому, потому, что в этом органически нуждается их развивающийся мозг. Постоянная готовность к сосредоточению внимания и эмоциональная захваченность процессами познания создают подлинную нужду в умственной нагрузке.

Видимо, при повышенной восприимчивости и стихийном характере приобретаемых знаний, а это свойственно детям с ранним расцветом способностей (мы судим главным образом по материалам о детях младшего школьного возраста), умственные занятия становятся для ребенка и своего рода игрой, где можно проявлять неограниченную инициативу, опираться на воображение, наслаждаться пробой своих сил. Для таких детей умственная работа — это прежде всего увлекательнейшее упражнение.

У детей с выдающимися способностями исключительно демонстративно обнаруживается, что склонность к деятельности обусловливает не только время, уделяемое работе, но и сам уровень достижений. В активности таких детей заметно выступает потребность как в постоянном возобновлении, так и в усложнении умственной нагрузки. Здесь склонность идет как бы впереди способности и является одним из важных факторов развития — придает положительную эмоциональную окраску умственным занятиям, повышает работоспособность, пробуждает дремлющие силы.

Тяга к умственным упражнениям захватывает всю личность ребенка, и такую повышенную нужду в умственной нагрузке можно рассматривать как фактор самой одаренности. Неустанное стремление, пристрастие к умственным занятиям не являются чем-то внешним по отношению к потенциям растущего человека — от склонности к умственным усилиям во многом зависят возможность осуществления и степень успешности самых разных видов деятельности. У детей с очень ранними достижениями значение этого внутреннего условия формирования способностей обнаруживается с особенной выразительностью.

Однако крайне затруднительно судить о том, насколько временной или постоянной окажется у ребенка потребность в деятельности. Очень многое может перемениться в этой особенности, когда темп возрастного равзития замедлится и приблизится зрелость. Не здесь ли одна из причин того, что далеко не у всех детей с ранними признаками одаренности сохранятся и разовьются большие способности?

Существенный интерес представляют данные, показывающие, что склонность к «деятельности вообще», т. е. динамическая сторона умственной активности, как бы предваряет увлечение какими-нибудь определенными

видами деятельности, их содержанием. Значение содержательной стороны тех или иных занятий для развития склонности к деятельности, очевидно, возрастает с годами. Вместе с тем несомненно, что и в дальнейшем в становлении специализированных склонностей очень велика роль общей умственной активности, общего уровня потребности в деятельности.

Детская склонность к деятельности уже на ранних ступенях развития может быть не только широкой, но и более узкой (тяготение к определенному виду деятельности). Среди выдающихся детей, даже в дошкольные годы, уже можно встретить выраженных «математиков», «биологов», «лингвистов», и у некоторых из них такая избирательная увлеченность окажется устойчивой индивидуальной особенностью. Но чаще в детские годы обнаруживаются особая широта и переменчивость увлечений, готовность приобщаться ко все новым видам занятий.

Возрастающая определенность склонностей обычно содействует и специализации способностей, а, в свою очередь, формирующиеся способности могут направлять и ограничивать склонности.

На одаренных детях видно, что склонности и способности как бы поддерживают и усиливают друг друга. Склонности — это стремления к деятельности, способности — это возможности ее выполнения, но они имеют общие корни и между ними существует подлинная взаимозависимость. И те и другие (каждые по-своему) характеризуют интеллект ребенка.

3

К собственно умственным особенностям одаренных детей могут быть отнесены их способность к сосредоточению внимания, быстрота мыслительных процессов, повышенные возможности анализа и обобщения, высокая продуктивность умственной Деятельности. Замечательные свойства их интеллекта особенно поражают и иногда кажутся чуть ли не чем-то сверхъестественным, поскольку обнаруживаются они в необычно раннем возрасте. Вместе с тем именно на одаренных детях бывает очень заметна некоторая относительность достоинств детского интеллекта.

Среди умственных качеств, которыми блещут такие дети, не следует упускать из виду чрезвычайную способность к умственному подражанию: дети с выдающимися способностями схватывают, впитывают, делают своими знания и формы рассуждений окружающих взрослых. Это ярко обнаруживается в своеобразном формализме их умственной деятельности, и на этом следует остановиться.

Как известно, каждому ребенку приходится начинать с усвоения именно формы того, что ему еще не может быть доступно по существу: дети включаются в общую жизнь, опираясь на копирование внешней стороны наблюдаемых действий и поведения окружающих. Употребление слов, речевых оборотов, всевозможных понятий и суждений, естественно, предшествует у

ребенка уяснению полноты их значения. Так же обстоит дело и со множеством школьных знаний. Вообще в годы возрастного развития происходит прежде всего уподобление умственных проявлений растущего человека существующим образцам, уподобление, которое не следует, однако, принимать за подлинную психологическую зрелость. Если внешнее копирование с неизбежностью опережает овладение содержанием у всех детей, то в случаях быстрого темпа развития это наблюдается в большей степени. Соответственно и связанный с этим формализм мышления особенно выражен у детей именно с повышенными способностями.

Таких детей обычно отличает расположенность к четким оценкам, к классификации, построению различных схем и таблиц. Мы знали, например, юных биологов, обладавших огромными фактическими данными по систематике насекомых, птиц, — знаниями, которые не находили у них применения. Но овладение некоторым «научным аппаратом» классификации полностью их удовлетворяло. Дети с ранним расцветом способностей иногда еще в младшем школьном возрасте оказываются заядлыми читателями энциклопедии. При этом они могут особенно тянуться к статьям, казалось бы, непосильным для них, но которые ими, однако, по-своему осваиваются. Например, мы были знакомы с третьеклассником, который стал ориентироваться во многих специальных вопросах физики исключительно благодаря запоминанию и сопоставлению энциклопедических статей, раскрывающих физические термины (занятие, доставлявшее ему наслаждение). Другое известный нам третьеклассник вычитывал из энциклопедии столько исторической информации (не только о конкретных событиях, но и относительно социологических их оценок), что эти познания его по меньшей мере были сопоставимы с познаниями старшеклассников. Для таких чудо-детей, выполняющих играючи огромную работу, характерна наивнейшая вера в самодостаточность такого рода умственного труда; они, как правило, не чувствуют условности относительно своей эрудиции, для них рассуждения, понятийный образ — это лишь манипулирование кем-то данными определениями.

Признаки формализма мышления рано созревших детей иногда резко обнаруживаются и в особенностях нравственного сознания. Среди младших подростков, опережающих сверстников в умственном отношении, встречаются и такие, от которых можно услышать, например, обоснование того, что родителям никто ничем не обязан; что скромность нужна тем, кто ничего не умеет; что те, кто мало смеется, — плохие люди. Суждения их «теоретически» аргументируются или опираются на высказывания каких-нибудь авторитетов, т. е. подкрепляются логически верными ссылками. Такого рода морализирование, тяга к этическим обобщениям могут обнаруживать высокое общее развитие и формальную силу интеллекта, но одновременно указывают на

односторонность, ограниченность развития сознания, что обусловлено, возможно, именно быстрым умственным ростом.

Указанные особенности не дают, однако, оснований недооценивать таких детей.

Как уже отмечалось, детей, выделяющихся легкостью усвоения и быстрым темпом развития — именно с таких проявлений начинается ранний подъем интеллекта, — отличает энергичная любознательность, особая настроенность на познавание, на умственную работу. У них часто обнаруживаются и такие, как бы противостоящие подражательности и формализму умственные особенности, как готовность к неожиданным ассоциациям, продуцирование новых ходов мысли.

У многих детей с выдающимися умственными особенностями заметна «творческая жилка». Некоторые из них уже рано начинают сочинять «научные труды», пишут «учебники», планируют небывалые путешествия. Повышенная восприимчивость и быстрота усвоения побуждают их к поискам нового. Им бывают свойственны непрестанные творческие попытки. И не следует забывать, что необычные умственные возможности, проявляемые этими детьми, могут оказаться предпосылкой развития высоких, социально значимых способностей, началом становления таланта.

Признаки развития больших умственных способностей еще не проявляются у детей и подростков в достижениях, имеющих значение для общества: они могут обнаруживаться именно как потребность в развитии, настоятельная и вместе с тем недостаточно определенная. Общая направленность личности, познавательная склонность, одухотворяющая таких детей, — важный залог реализации умственных данных.

Психологию ребенка с многообещающим стартом отличают, разумеется, не только те или другие рассматривавшиеся нами типичные для таких детей особенности, но и индивидуальное своеобразие этих особенностей. В каждом случае очень велика роль именно индивидуально-личного своеобразия, того «чуть-чуть» — в способностях или характере, — которое может существеннейшим образом влиять на последующее развитие. При изучении одаренных детей важно не упускать из виду это неразрывное единство «общего», «особенного» и «единичного».

Вопросы раннего проявления одаренности весьма актуальны. Потребуется накопление еще многих материалов, чтобы полнее и глубже проникнуть в те очень значимые психологические проблемы, которые стоят за словами «одаренные дети».

С. Л. Рубинштейн

Проблема способностей и вопросы психологической теории

(Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - 776с. - с. 200-210)

Среди актуальных проблем психологии наряду с вопросом о потребностях видное место занимает и вопрос о способностях, об их развитии.

Первое общее положение, которое я хотел бы сформулировать, вопрос о способностях должен быть слит с вопросом о развитии, вопрос об умственных способностях с вопросом об умственном развитии.

Развитие человека, в отличие от накопления опыта, овладения знаниями, умениями, навыками, это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека это и есть то, что представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений. (Я не касаюсь здесь других не менее важных сторон развития личности.)

Решающим для учения о способностях является вопрос о детерминации их развития основной вопрос теории любых явлений. Связать проблему способностей с вопросом о развитии значит, по существу, определить свой подход к центральному вопросу о детерминации способностей.

Связать, как мы это сделали, проблему способностей с вопросом о развитии значит признать, с одной стороны, что способности не могут быть просто насаждены извне, что в индивиде должны существовать предпосылки, внутренние условия для их органического роста и, с другой стороны, что они не предопределены, не даны в готовом виде до и вне всякого развития.

Взаимосвязь внешних и внутренних условий развития способностей отправной пункт и теоретическая основа для реше-ния коренных дискуссионных вопросов теории способностей. Не случайно с этим вопросом о детерминации связана вся дискуссия по вопросу о способностях. Теория врожденности способностей переносит их детерминацию целиком вовнутрь индивида и выносит ее вовне его развития. Этой теории противостоят, как известно, теории, которые выносят детерминацию развития целиком вовне индивида.

Таковы различные варианты теорий, относящих детермина-цию способностей и их развития целиком за счет внешних условий внешней среды и внешних воздействий. Теории второго типа получили значительное распространение и у нас. Это понятно: они, очевидно, носят материалистический характер и имеют прогрессивный смысл, поскольку открывают принципиальную возможность изменением внешних условий развивать способности. Однако механистический характер этих концепций, разрывающих взаимосвязь и взаимообусловленность внешних и внутренних условий, делает их и теоретически и практически несостоятельными и подрывает значение вышеуказанных их преимуществ.

К числу теорий, односторонне и потому неверно подчеркивающих роль внешних факторов, должна быть, по-моему, отнесена и получившая у нас в последнее время известное распространение теория, которая объявляет Lинтериоризацию внешних действий основным Lмеханизмом умственного развития. Конкретным и Lсодержательным выражением этой теории является утверждение или предположение, что материальное действие определяет состав умственного действия (П. Я. Гальперин), что умственное действие воспроизводит, как-то их видоизменяя, состав тех мате-риальных действий, из-за которых оно происходит. В этом положении, которое придает определенность теории интериоризации, вместе с тем обнаруживается ее самая слабая сторона. Неверно думать как то, что всякое умственное Lдействие имеет свой прототип в материальном действии, так и то, что обязательным условием возникновения умственного действия является обращение к Lсоответствующему материальному действию, которое оно в умственном плане Lвоспроизводит или из которого оно исходит.

Теория интериоризации несомненно является наиболее утонченным вариантом теорий, утверждающих внешнюю детермина-цию развития человека. Мы поэтому на ней и сосредоточим нашу критику. Эта теория односторонне подчеркивает детерминацию внутреннего внешним, не выявляя внутренней обусловленности этой внешней детерминации. Не случайно умственная деятель-ность сводится сторонниками этой точки зрения в конечном счете к функционированию операций, включаемых по заранее задан-ным признакам. Не случайно, далее, познание сводится при этом к ориентировочной деятельности: для осуществления так понимаемой умственной деятельности нет нужды в сколько-нибудь всестороннем анализе и познании действительности; достаточно Lсориентироваться по данному, сигнальному, что ли, признаку. При такой односторонней детерминации извне умственная дея-тельность неизбежно лишается своего внутреннего мыслительного содержания.

Согласно этой концепции, Lформирование в онтогенезе... интеллектуальных способностей математических, логических и других сводится к Lусвоению исторически выработанных операций; в способности проецируются процессы, строящиеся Lизвне¦. Значит, способности к математике, языкам и т. д. возникают только в результате усвоения операций, в результате обучения; в самих индивидах нет якобы ничего, в силу чего само обучение у одних идет легче, успешнее, чем у других; игнорируется исходная общая зависимость обучения от обучаемости, от предпосылок, лежащих в субъекте обучения; похвальное стремление не упустить обратные связи безусловно, действительно существующие и важные заслоняет у сторонников этой теории способность видеть прямые, исходные за-висимости. Все как будто идет только от объекта, извне, и лишь интериоризация внешнего заполняет

внутреннюю пустоту. В результате обучения, поскольку оно дает и Lформальный эффект (это признается), возникают внутренние предпосылки для дальнейшего обучения, но первоначально по логике этой концепции обучение не имеет никаких исходных внутренних предпосылок в индивиде;

Обучение только условие образования способностей; само оно никак ими не обусловлено; способности только продукт обучения; они не фигурируют вовсе в числе его исходных предпосылок. На самом деле в процессе обучения и усвоения способности развиваются и специфицируются, но в неразвитой и общей форме они образуют и исходные предпосылки обучения и усвоения. На самом деле надо говорить не только о способностях как продуктах освоения предме-тов деятельности, но и о самих этих предметах как продуктах исторического развития способностей, т. е., отказавшись от утверждения об односторонней зависимости развития людей и их способностей от внешних продуктов их деятельности, исходить из взаимосвязи и взаимозависимости внутреннего развития самих людей, их собственной природы, их способностей и внешних объективированных продуктов их деятельности. Создание этих последних имеет как своим следствием, так и своим условием изменение природы людей, их способностей. Человек и предметный мир должны быть рассмотре-ны в их взаимодействии, и рассмотрение их взаимодействия не может быть ограничено только сферой усвоения, вовсе вне сферы производства.

Способности людей формируются не только в процессе усвоения продуктов, созданных человеком в процессе исторического развития, но также и в процессе их создания; процесс же создания человеком предметного мира это и есть вместе с тем развитие им своей собственной природы.

Иногда утверждают, что с началом исторического развития роль естественного, природного развития прекращается. Но это последнее положение может означать только то, что в ходе исторического развития органические, природные, в частности физиологические, условия играют неизменяющуюся, т. е. постоянную, роль, а никак не то, что они не играют никакой роли. Или иначе: это значит, что ими самими по себе нельзя объяснить изменения в умственной деятельности человека, но это никак не означает, что они выпадают как условие из объяснения самой этой деятельности. К тому же истинность положения, согласно которому с началом человеческой истории природное развитие человека прекращается, ограничена; историческое развитие человечества никак не снимает природного, органического развития каждого человека в процессе его индивидуального развития. Не нужно только, говоря о внутренних предпосылках и природных основах способностей, создавать ложную альтернативу объектов вовне и морфологии внутри в качестве Lдепонентов способностей; внутри существует и деятельность по отношению к внешним объектам. Развитие человека и его способностей,

бесспорно, принципиально отличается от развития животных; это принципиальное различие связано именно с тем, что результаты человеческой деятельности откладываются в виде объективированных продуктов, цементирующих преемственность исторического развития человечества и опосредствующих индивидуальное развитие детей.

Развитие способностей людей совершается в процессе создания и освоения ими продуктов исторического развития человеческой деятельности, но развитие способностей не есть их усвоение, усвоение готовых продуктов; способности не проецируются в человеке из вещей, а развиваются в нем в процессе его взаимодействия с вещами и предметами, продуктами исторического развития.

Процесс развития способностей человека есть процесс развития человека, а не вещей, которые он порождает. Неверно всякое рассуждение, которое не выходит за пределы альтернативы: либо все изнутри, либо все извне, всякое рассуждение, которое не соотносит определенным образом внешнее и внутреннее. Ничто не развивается чисто имманентно только изнутри, безотносительно к чему-либо внешнему, но ничто не входит в процесс развития извне, без всяких внутренних к тому условий.

Освоение человеком определенных знаний и способов действия имеет своей предпосылкой, своим внутренним условием известный уровень умственного развития, развития умственных способностей; в свою очередь, оно ведет к созданию внутренних условий для усвоения знаний и способов действия более высокого порядка. Развитие способности совершается по спирали: реализация возможности, которая представляет способность одного уровня, открывает новые возможности для дальнейшего развития, для развития способностей более высокого уровня. Одаренность человека определяется диапазоном возможностей, которые открывает реализация наличных возможностей. Способности человека внутренние условия его развития, которые, как и прочие внутренние условия, формируются под воздействием внешних в процессе взаимодействия человека с внешним миром.

Прежде чем идти дальше, надо еще уточнить само понятие Lспособности. Под способностями обычно понимают свойства или качества, делающие человека пригодным к успешному выполнению какого-либо из видов общественно полезной деятельности, сложившегося в ходе общественно-исторического развития. Эти сложные, комплексные свойства по большей части рассматриваются вне связи с теми общими всем людям свойствами, которые, пользуясь термином Маркса, можно назвать Lродовыми свойствами человека такими, как, например, чувствительность, скажем слуховая: музыкальная (звуковысотная) или речевая (по преимуществу тембровая). Отрыв способностей от этих исходных человеческих свойств и законов их формирования сразу же исключает возможность объяснения развития

способностей и ведет к мистифицированным представлениям о них. (Никак не объяснить и не понять, скажем, развития способностей большого музыканта, не отправляясь от закономерностей слухового восприятия.)

Природа способностей и этих Lродовых свойств общая. Рефлекторная концепция распространяется как на одни, так и на другие. Их общей нейрологической основой является, говоря словами А. А. Ухтомского, функциональный орган система рефлекторно функционирующих связей. В этом объединении способнос-тей в обычном их понимании с Lродовыми свойствами человека я солидарен с А. Н. Леонтьевым и считаю очень важным проводимое им экспериментальное изучение формирования этих функциональных систем. Я должен, однако, сказать: нельзя, имея дело с системой условных связей, игнорировать вовсе их безусловно-рефлекторную основу как внутреннее условие, опосредствующее специфичность эффекта воздействия объекта на эту систему. (Это, по существу, все тот же вопрос: одностороннее подчеркивание внешней детерминации без соотнесения ее с внутренней.)

Но перед нами как основной стоит вопрос о способностях в обычном, собственном смысле.

Сам термин способности характеризует то, что он имеет в виду, только с точки зрения того, что это нечто дает человеку, но непосредственно еще никак не определяет, не вскрывает, что само это нечто есть. Необходимо как-то определить состав, структуру способностей.

В состав каждой способности, делающей человека пригодным к выполнению определенной деятельности, всегда входят некоторые операции или способы действия, посредством которых эта деятельность осуществляется. Ни одна способность не является актуальной, реальной способностью, пока она органически не вобрала в себя систему соответствующих общественно выработанных операций; но ядро способности это не усвоенная, не автоматизированная операция, а те психические процессы, посредством которых эти операции, их функционирование, регулируются, качество этих процессов.

Всякая операция (логическая, счетная, грамматическая словообразования и словоизменения) всегда основывается на определенных отношениях, которые она реализует. Поэтому обобщение этих отношений, а значит, и вычленение этих отношений и их анализ необходимое условие успешного функционирования операций, на них основывающихся. Таков вывод, к которому приводит уже теоретический анализ. Анализ эмпирических данных недавно опубликованного исследования В. А. Крутецкого подтверждает этот вывод. Исследуя школьников, проявлявших способности в математике, В. А. Крутецкий столкнулся прежде всего с наличием у них большой и легкой обобщаемости математического материала. В качестве второго показателя

одаренности Крутецкий приводит свернутость рассуждений. Но наши исследования показали, что мера свернутости мыслительных процессов является производным выражением соотношения обобщения и анализа: мыслительный процесс тем более Lсвернут, чем в большей мере он оперирует уже сложившимися или быстро складывающимися обобщениями, снимающими необходимость анализа в некоторых звеньях; он тем более развернут, чем длительнее человек посредством анализа идет к новым для него обобщениям. Таким образом, по данным наших исследований, второй показатель не выходит за пределы первого. Легко было бы показать, что и третий показатель, фигурирующий у Крутецкого, легкая обратимость отношений может быть также сведен к первому, если только, говоря об обобщении, подчеркнуть обобщение отношений.

Итак, есть некоторые основания теоретические и эмпирические принять в качестве предварительной гипотезы для дальнейших исследований, что ядром или общим компонентом различных умственных способностей, каждая из которых имеет и свои специальные особенности, является свойственное данному человеку качество процессов анализа (а значит, и синтеза) и генерализации, особенно генерализации отношений. Генерализация отношений предметного содержания выступает затем и осознается как генерализация операций, производимых над обобщенным предметным содержанием; генерализация и закрепление в индивиде этих генерализованных операций ведут к формированию у индивида соответствующих способностей.

В связи с тем, что степень дифференцированности, да и дифференцируемости, у одного и того же человека в отношении разных областей может быть и обычно фактически бывает различной, различной у одних и тех же людей оказывается и доступная им генерализуемость отношений в разных областях. Хотя, скажем, и для языковых, и для математических способностей существенна генерализация соответствующего материала, но в одних случаях речь идет о генерализации фонетических и грамматических отношений (определяющих правила, по которым совершается словообразование и словоизменение), в других количественных или порядковых отношений. Поэтому, несмотря на то что качество генерализации является общим компонентом всех умственных способностей, один и тот же человек может обладать разными способностями к разным областям.

Если наша гипотеза о роли качества процессов анализа и генерализации верна, то ясно, что исследование динамики этих процессов и законов их взаимосвязи, на которых главным образом сосредоточивается наше исследование мышления, является вместе с тем и преддверием пути, который мы исподволь прокладываем себе к изучению умственных способностей людей и, значит, в будущем к их формированию.

Итак, анализ состава (и структуры) способностей привел нас к выделению в актуальной способности двух компонентов: более или менее слаженной и отработанной совокупности операций способов, которыми осуществляется соответствующая деятельность, и качества процессов, которыми регулируется функционирование этих операций.

Это строение способностей объясняет трудности, с которыми обычно и в жизни, и в исследованиях сталкиваются суждения о способностях людей. О способностях человека судят по его продуктивности. Эта же последняя непосредственно зависит от наличия у человека хорошо слаженной и исправно, гладко функционирующей системы соответствующих операций или умений, способов действий в данной области. Но, наблюдая людей в жизни, нельзя отделаться от впечатления, что люди, по-видимому, вообще даровитые, иногда оказываются не очень продуктивными, дают не столько, сколько обещали, и, наоборот, люди, как будто менее даровитые, оказываются более продуктивными, чем можно было предполагать. Эти несоответствия объясняются разными соотношениями между совершенством, с которым осуществляются у человека процессы анализа и генерализации, и отработанностью, слаженностью надстраивающихся на этой основе операций, освоенных индивидом. В некоторых случаях бывает, что на базе генерализационных процессов, открывающих большие возможности, надстраивается слабо отработанная и неслаенная система операций из-за несовершенства этого компонента способностей, а также условий характерологического и эмоционально-волевого левого порядка оказывается относительно незначительной;

В других же случаях, наоборот, на базе генерализационных, аналитико-синтетических процессов менее высокого уровня достигается большая продуктивность благодаря большой отработанности опирающихся на эту базу знаний. Продуктивность, эффективность деятельности, конечно, сама по себе важна, но она не непосредственно, не однозначно определяет внутренние возможности человека, его способности.

С этим расхождением или не непосредственным, неоднозначным соответствием, совпадением связано то, что нельзя определять умственные способности, интеллект человека по одному лишь результату его деятельности, не вскрывая процесса мышления, который к нему приводит. В попытке так подойти к определению интеллекта, т. е. умственных способностей людей, и заключается коренной дефект обычных тестовых определений интеллекта.

Сейчас противостоят друг другу два подхода к проблеме мышления, две концепции мышления, коренным образом различающиеся одна от другой как раз в пункте, наиболее непосредственно связанном с вопросом о способностях в их развитии. При этом хочу пояснить: говоря здесь о той или иной Lконцепции мышления или подхода к нему, я отправляюсь от реально представленных у нас

в психологии концепций и работ, но имею в виду не того или иного конкретного психолога, а некоторую общую тенденцию, которая, пожалуй, ни у одного психолога не выступает в чистом виде, но в более или менее значительной степени сказывается у очень многих, скажу даже почти всех пишущих у нас в последнее время о мышлении.

Согласно одной из этих концепций, выступающих в разных вариантах, смягченном и заостренном, мышление это по преимуществу оперирование в готовом виде полученными обобщениями; умственная деятельность это функционирование операций, автоматически включаемых по заранее заданным признакам. Проблема мышления сводится к проблеме научения, прочного усвоения знаний, преподносимых учащимся в готовом виде в результате обработки учебного материала, произведенной учителем; мышление, таким образом, дело только учителя, не ученика.

Подчиняя всю проблему мышления задаче усвоения знаний, эта концепция неизбежно сосредоточивает психологическое исследование по преимуществу на результатах умственной деятельности; исследование самого процесса мышления отступает на задний план; к тому же основная установка на усвоение знаний искусственно подчеркивает рецептивный аспект мышления способность усваивать данное и маскирует его активный, творческий аспект способность открывать новое.

Эта концепция мышления, очевидно, означает применительно к вопросу об умственных способностях сведение способностей к совокупности операций и выключение того, что составляет собственно способность. Эта концепция знает только мышлениенавык, но не мышление-способность.

Во второй концепции упор делается на исследование процесса мышления, и исследуется оно не только там и тогда, когда оно оперирует уже готовыми обобщениями, а также и даже особенно когда оно анализом предметных отношений и новым синтезом элементов, выделенных анализом, идет к новым обобщениям.

Этим вторым путем идут исследования, которые в течение нескольких последних лет проводятся мной и коллективом моих сотрудников. Общие установки и некоторые результаты этих исследований уже освещены мной в печати, и поэтому нет нужды их здесь излагать. Я выделю совсем кратко лишь одно положение. Основной, по-моему, факт, установленный в наших исследованиях, таков: возможность освоения и использования человеком предъявляемых ему извне знаний понятийных обобщений и способов действия или операций зависит от того, насколько в процессе собственного его мышления созданы внутренние условия для их освоения и использования. Это эмпирическое положение, обобщенно выражая конкретные факты исследования, является вместе с тем и частным, конкретным выражением очень общего теоретического положения, согласно которому эффект внешних

воздействий зависит и от внутренних условий. Знания и способы действия, которые не могут быть использованы на ранних стадиях анализа задачи, на дальнейших стадиях включаются в мыслительный процесс и превращаются в средства его дальнейшего движения. Для эффективного использования знаний и готовых способов решения задачи (операций), для такого их освоения и использования, при котором они могли бы стать средствами (методами) дальнейшего движения мыслей, необходимым условием является некоторая собственная предварительная работа мысли. Значит, недостаточно снабжать учащихся готовыми схемами действия (хотя без этого и нельзя обойтись). Надо еще подумать о создании внутренних условий для их продуктивного использования (не говоря уже о возможности самим находить новые обобщения, новые приемы, новые способы действия операции). Для того чтобы успешно формировать мышление, надо учесть эту взаимосвязь внешних и внутренних условий в детерминации мышления.

Результаты наших исследований в плане воспитательном, педагогическом говорят о том, что неверно думать, будто помощь учителя ученику может заключаться только в сообщении ему готовых ответов или решений, что всякая педагогическая работа должна сводиться к прямому научению и тренировке, к обучению в узком смысле слова.

Существует и другой, конечно, более трудный, но и более плодотворный путь путь руководства самостоятельной мыслительной работой учащихся. В отличие от прямого научения, это путь воспитания, путь собственно развития самостоятельного мышления. Это и путь формирования умственных способностей учащихся.

Мы исходили в нашей трактовке мышления как из методологической ее основы, из диалектико-материалистического понимания его детерминации, согласно которому все внешние условия, данные, воздействия на мышление определяют результаты мыслительного процесса, лишь преломляясь через внутренние его условия.

С.Л. Рубинштейн. Способности

(Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - 776с. - с. 20-40)

Встречаясь в жизни с различными людьми, наблюдая за ними в работе, сопоставляя их достижения, сравнивая темпы их духовного роста, мы постоянно убеждаемся в том, что люди заметно отличаются друг от друга по своим способностям.

Термин "способность" употребляют в житейском обиходе очень широко; в психологической литературе им немало злоупотребляли. Так называемая психология способностей сильно дискредитировала это понятие. Наподобие мольеровского ученого врача, который "объяснял" усыпляющее действие опиума тем, что опиум имеет "способность" усыплять, эта психология объясняла любое психическое явление тем, что приписывала человеку соответствующую "способность". Способности, таким образом, в ученом арсенале этой психологии служили нередко для того, чтобы избавиться от необходимости вскрыть закономерности протекания психических процессов. Поэтому современная научная психология выросла в значительной мере в борьбе против психологии способностей. "Функции" тоже нередко трактовались как такие способности; это в свою очередь означало, что способности трактовались как органические функции и в связи с этим рассматривались как некие первичные, природные, преимущественно врожденные особенности. Ввиду этого, прежде чем вводить понятие "способности" в систему психологической науки, необходимо точнее очертить его истинное содержание.

Всякая способность является способностью к чему-нибудь, к какой-то деятельности. Наличие у человека определенной способности означает пригодность его к определенной деятельности. Всякая более или менее специфическая деятельность требует от личности более или менее специфических качеств. Мы говорим об этих качествах как о способности человека. Способность должна включать в себя различные психические свойства и качества, необходимые в силу характера этой деятельности и требований, которые она предъявляет.

Способности имеют органические, наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде *задатков.* Люди от рождения бывают наделены различными задатками, хотя различия эти не так велики, как это утверждают те, которые различия в способностях ошибочно целиком сводят к различию врожденных задатков. Различия между людьми в задатках заключаются прежде всего в прирожденных особенностях их нервно-мозгового аппарата – в анатомо-физиологических, функциональных его особенностях. Исходные природные различия между людьми являются различиями не в готовых способностях, а именно в задатках. Между задатками и способностями

очень большая дистанция; между одними и другими – весь путь развития личности. Задатки многозначны; они могут развиваться в различных направлениях. Задатки – лишь предпосылки развития способностей. Развиваясь на основе задатков, способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент, как предпосылка. Включаясь в развитие индивида, они сами развиваются, т.е. преобразуются и изменяются.

Для доказательства наследования способностей обычно указывают на существование семейств, в которых несколько поколений проявляли однородную по своей направленности одаренность. Так, в семье Иоганна Себастьяна Баха в пяти поколениях его предков, братьев и потомков насчитывается не менее 18 значительных музыкальных дарований, из них 11 приходится на его родственников по нисходящей линии, причем в семье было всего 10 мужчин, не обнаруживших музыкальных дарований. Можно также указать на семью Ч.Дарвина, исключительно богатую целым рядом даровитых людей. Однако когда из подобных фактов непосредственно заключают о наследовании способностей, относя их исключительно за счет наследственных особенностей организма, то допускают явную ошибку, не учитывая одного обстоятельства: в семье с большим количеством музыкальных дарований музыкальный отец не только передает своим детям определенные гены, но и оказывает влияние на развитие детей.

Наследственность включается, конечно, в качестве одного из условий в развитие человека, но его способности являются не прямой функцией его наследственности. Во-первых, наследственное и приобретенное в конкретных особенностях личности образуют неразложимое единство; уже в силу этого нельзя относить какие-либо конкретные психические свойства личности за счет одной лишь наследственности. Во-вторых, наследственны могут быть не сами психические способности в их конкретном психологическом содержании, а лишь органические предпосылки их развития. Органические предпосылки развития способностей человека *обусловливают,* но не предопределяют одаренности человека и возможностей его развития.

Мы говорим о врожденности задатков, наряду с этим говорят о наследственности способностей. Необходимо уточнить и разграничить эти понятия. Под врожденным естественно понимать то, что уже имеется к моменту рождения; под наследственным то, что посредством определенных органических механизмов передается индивиду от его предков. Эти понятия не тожественные ни по форме, ни по существу. Первое понятие описательное: оно констатирует факт; второе – объяснительное: оно вскрывает его источник. Они не совпадают и по содержанию: то, что оказывается врожденным, т.е. наличным к моменту рождения, вовсе не должно быть продуктом одной лишь изолированно взятой наследственности; оно обусловлено и предшествующим

ходом эмбрионального развития. С другой стороны, наследственно обусловленное вовсе не должно выступать уже оформившимся к моменту рождения; так, несомненно наследственно обусловленные изменения, связанные с половым созреванием, наступают, однако, в более или менее отдаленный от рождения период.

Таким образом, врожденное не сводится к наследственному и наследственное не сводится к врожденному.

Значение врожденных задатков для разных способностей различно. Значение их относительно рельефно выступает в таких способностях, как музыкальные, существенной предпосылкой которых является тонкий слух, т.е. качество, зависящее от свойств периферического (слухового) и центрального нервного аппарата. Особенности строения нервно-мозгового аппарата – это прирожденные задатки. Но это именно задатки для развития музыкальных способностей, предпосылки их развития, а не сами музыкальные способности. Музыкальные способности в подлинном смысле слова – это свойства и данные, необходимые для занятия музыкальной деятельностью, т.е. исполнения музыки, сочинения музыки (композиции) или полноценного художественного восприятия ее. Музыкальные способности в этом единственно правомерном смысле слова являются не врожденными свойствами организма, а результатом развития личности; врожденные задатки являются лишь необходимыми предпосылками, они зависят от всего пути развития личности. Конкретно (если продолжать развитие мысли на примере музыкальных способностей) развитие музыкальных способностей композитора может зависеть от того, найдет ли он творческие замыслы, сюжеты, адекватные его техническим средствам, и технические средства, адекватные его замыслам, и т.п.

Не подлежит сомнению, что люди очень значительно разнятся не только по врожденным задаткам, но и по своим способностям – как по их степени, так и по их характеру. Эти различия в способностях – продукт не врожденных задатков самих по себе, а всего хода развития личности. Способность развивается на основе различных психофизических функций и психических процессов. Она – сложное синтетическое образование, включающее ряд качеств, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются.

При развитии способностей в процессе деятельности существенную роль играет своеобразная диалектика между способностями и умениями. Способности и умения, совершенно очевидно, не тожественны, но они все же теснейшим образом связаны; притом связь эта взаимная. С одной стороны, освоение умений, знаний и т.д. предполагает наличие известных способностей, а с другой – само формирование способности к определенной деятельности предполагает освоение связанных с ней умений, знаний и т.д. Эти умения,

знания и т.д. остаются чем-то совершенно внешним для способностей человека, лишь пока они не освоены. По мере того как они осваиваются, т.е. превращаются в личное достояние, они перестают быть только знаниями, умениями, полученными извне, а ведут к развитию способностей. Скажем, по мере того как человек на материале определенной системы знания по-настоящему осваивает приемы обобщения, умозаключения и т.д., у него не только накопляются определенные умения, но и формируются определенные способности. Обучение, как подлинно образовательный процесс, тем именно и отличается от простой тренировки, что в нем через умения и знания формируются способности.

Способность закрепляется в личности как более или менее прочное достояние, но она исходит из требований деятельности и, будучи способностью к деятельности, она в деятельности и формируется. Когда мы анализировали воображение, то вскрыли, как направленность личности, сознание которой отображает действительность, порождает характерную для воображения тенденцию к преобразованию отображаемого. Это была не органическая функция, как, например, чувствительность, и не способность, а определенная закономерность протекания психических процессов. Но в условиях творческой деятельности – писателя, художника, музыканта – осуществление этих процессов преобразования включает ряд дополнительных предпосылок и качеств, вбирая их в себя, человек в процессе деятельности формирует специфические способности.

Если речь идет о музыкальном творчестве, то деятельность воображения предполагает, с одной стороны, наличие достаточно ярких, богатых, тонко нюансированных ощущений и представлений, с другой – эта деятельность требует для своего осуществления специальной техники, которая формируется и развивается на основе исторического развития музыки. Развитие творческого воображения музыканта как конкретной способности может (как мы видели на примере Н.А.Римского-Корсакова) оказаться скованным недостаточной или неадекватной ему техникой, и лишь овладение художником новыми техническими средствами создает возможность дальнейшего развития творческих музыкальных способностей. Таким образом, никак не совпадая, конечно, со способностями, умения, техника данной деятельности, навыки, знания, с ней связанные, являются, однако, существенным условием развития соответствующих способностей, так же как наличие соответствующих способностей является условием для овладения этими умениями и прочее. Способности формируются по мере того, как человек, осваивая их, овладевает необходимыми для деятельности умениями.

Конкретная музыкальная способность к композиции – это целый комплекс различных качеств, которые в процессе деятельности,

взаимодействуя друг с другом, образуют единое целое. Так же, по существу, обстоит дело с каждой способностью.

Способности квалифицируют личность как субъекта деятельности: будучи принадлежностью личности, способность, конечно, сохраняется за личностью как потенция и в тот момент, когда она не действует. В итоге способность – это сложная синтетическая особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности. Более или менее специфические качества, которые требуются для определенной деятельности, лишь в деятельности и через посредство ее могут сформироваться на базе тех или иных задатков.

Деятельность человека – это, говоря конкретно, трудовая деятельность, посредством которой человек в процессе исторического развития, изменяя природу, создает материальную и духовную культуру. *Все специальные способности человека* – это в конце концов различные проявления, стороны общей его *способности к освоению достижений человеческой культуры и ее дальнейшему продвижению.*Способности человека – это проявления, стороны его способности к обучению и к труду.[195]

Означая способность к труду и обучению, способности человека в обучении и труде формируются. Совершенно ошибочной является та точка зрения, будто способности человека в деятельности человека и ее продуктах лишь выявляются вовне, оставаясь независимыми от нее. В действительности между способностями человека и продуктами его деятельности, его труда, этими материализованными сгустками человеческих способностей, существует глубочайшая взаимосвязь и теснейшее взаимодействие. Реализуясь в тех или иных достижениях, способности человека не только проявляются, но также формируются и развиваются. Способности человека развиваются и отрабатываются на том, что он делает.

Человеческие способности, отличающие человека от других живых существ, составляют его *природу,* но сама природа человека – продукт*истории.* 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 – изобразительные, музыкальные и т.п. – формировались вместе с развитием различных видов искусства.

По мере того как человечество создавало новые области культуры, материализовавшиеся в продуктах общественной практики, порождались или развивались новые способности и прежние способности получали новое содержание. Развитие музыки, возникновение нового музыкального строя или перспективного изображения были развитием нового художественного восприятия, новых – музыкальных или изобразительных – способностей.

С расширением сфер трудовой деятельности и появлением все новых видов ее у человека формировались и новые способности. Человеческие способности и их структура зависят от исторически изменяющихся форм разделения труда. <... >

Выявляя зависимость структуры человеческих способностей от исторически изменяющихся форм разделения труда, К.Маркс в блестящем и тонком анализе вскрывает изменение психики человека при переходе от ремесла к мануфактуре, от мануфактуры к крупной промышленности, от ее начальных к более поздним, зрелым капиталистическим формам (см.: "Капитал", т. I, гл. 12 и 13). <...> Дальнейшее развитие механизации промышленности, при которой различные виды физического труда теряют характер специальности, создает технические предпосылки для развития индивида, который уже не прикован к одной частной функции, для которого и различные общественные функции являются сменяющими друг друга формами деятельности. <...>

Общая одаренность и специальные способности

В ходе исторического развития у человечества вырабатываются различные специализированные способности. Все они представляются разнообразными проявлениями способности человека к самостоятельной трудовой деятельности и к освоению в процессе обучения того, что было создано человечеством в его историческом развитии. В результате дифференцируются специальные способности к различным видам деятельности и общая способность.

Общую способность часто обозначают термином "одаренность"; в зарубежной литературе ее обычно отожествляют с интеллектом.

Нужно, однако, сказать, что если под общей одаренностью разуметь совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, то в нее включаются не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента – эмоциональная впечатлительность, тонус, темпы деятельности и т.д.

Вопрос об общей и специальной одаренности оказался крайне дискуссионным. Одни, как Э.Торндайк, склонны сводить одаренность к сумме специальных способностей, вовсе отрицая общую одаренность, другие, как Ч.Спирмен, В.Штерн и А.Пьерон, признают общую одаренность, но сплошь и рядом противопоставляют ее специальным способностям. Например, Спирмен трактует ее как специальную функцию центральной нервной системы, превращая таким образом одаренность в биологически закрепленное константное свойство.

Дифференциация и специализация способностей в деятельности зашла так далеко, что для ряда ученых утраченными оказались их общая основа и

внутреннее единство. При этом в процессе всеобщей специализации способности к различным видам деятельности – технической, изобразительной, музыкальной и т.д. – стали представляться совершенно не связанными друг с другом. Далее, господство аналитических функциональных тенденций привело к тому, что ряд ученых пришли к отрицанию единства познавательных способностей и стали сводить интеллект к совокупности отдельных механизмов и функций. Понятия такого порядка, как интеллект, раскрываются лишь в плане конкретных действенных взаимоотношений индивида с окружающей действительностью. Психология, которая знает только точку зрения механизмов и органических функций, неизбежно должна прийти к расщеплению подобных понятий и к мозаичности в них выражающейся психологической характеристики личности. Эти аналитические теории одаренности в силу свойственных им механистических тенденций грешат тем, что для них при решении вопроса об одаренности утрачивается реальное единство человеческой личности, в частности ее интеллектуального облика.

С другой стороны, в тех теориях общей одаренности, в которых последняя берется вне отношения к конкретным видам деятельности и конкретным способностям, утрачиваются черты интеллектуального облика реального человека. Каждый человек, о котором вообще можно с полным правом сказать, что он умен, умен по-своему; ум его по-разному проявляется в различных сферах деятельности или областях применения. Специальные способности определяются в отношении к отдельным специальным областям деятельности. *Внутри* тех или иных*специальных* способностей проявляется *общая* одаренность индивида, соотнесенная с более *общими* условиями *ведущих* форм человеческой деятельности.

В конечном счете равно несостоятельны как попытка свести одаренность к простой механической сумме специальных способностей, так и попытка свести общую одаренность к внешнему противопоставлению специальным способностям.

Лишь единство общих и специальных свойств, взятых в их взаимопроникновении, очерчивает истинный облик одаренности человека. Несмотря на многообразие своих проявлений, она сохраняет внутреннее единство. Доказательством этому служат многочисленные случаи, которыми особенно богата наша действительность, когда человек, выявивший себя в одной области, при переходе на другую работу и на ней проявляет не меньшие способности. При этом общая одаренность является не только предпосылкой, но и результатом всестороннего развития личности. Так же как образование специальных способностей является не только предпосылкой, но и следствием разделения труда в историческом плане и специализированного образования в плане индивидуального развития, так и развитие общей одаренности

существенно определяется всесторонним в подлинном смысле слова политехническим обучением и всесторонним развитием личности.

Способности человека реально даны всегда в некотором единстве общих и специальных (особенных и единичных) свойств. Нельзя внешне противопоставлять их друг другу. Между ними имеется и различие, и единство. Это положение относится как к взаимоотношению общих и специальных умственных способностей, так и к взаимоотношению общей одаренности и специальных способностей. Наличие специальной способности, особого, достаточно ярко выявившегося таланта накладывает отпечаток на общую одаренность человека, а наличие общей одаренности сказывается на характере каждой специальной способности. Общая одаренность и специальные способности в этом смысле как бы взаимопроникают друг в друга; они два компонента единого целого. Факты свидетельствуют о том, что бывает общая одаренность без ярко выраженных, оформившихся специальных способностей и бывают также специальные способности, которым не отвечает соответственная общая одаренность.

Взаимоотношение общей одаренности и специальных способностей для разных способностей различно. Чем большую роль в той или иной специальной способности играют специальные задатки (например, связанные с врожденными свойствами соответствующего нервного аппарата) и специальная техника, тем меньшим может оказаться соответствие или даже тем больше диспропорция между специальными способностями и общей одаренностью. Чем менее специфически "технический" характер носит та или иная специальная способность, тем больше ее соответствие, связь и взаимопроникновение с общей одаренностью. Нередко приходится встречать музыкантов со значительными способностями виртуозов-исполнителей и очень невысоким умственным уровнем. Но нельзя быть большим музыкантом, художником, не обладая общей даровитостью. Чем более высокого порядка та или иная специальная способность, тем теснее ее взаимосвязь с общей одаренностью.

Развитие реальной личности совершается в конкретных условиях; в соответствии с этим совершенно специфично и индивидуализированно развивается и одаренность. Одаренность одного человека так же отлична от одаренности другого, как различна и их жизнь. Способности складываются в процессе развития; в процессе развития происходит специализация одаренности, в одном случае – меньшая, в другом – большая; у одних – более, у других – менее равномерная, в зависимости от направления и характера обучения – более односторонне специализированного или более всестороннего, политехнического, более или менее совершенного. В результате у одного человека можно констатировать общую даровитость, которая проявляется по разным направлениям, при отсутствии специализированного таланта; у другого

способности в одном каком-нибудь направлении оформились как уже определившийся талант. Более раннее и успешное развитие одной способности, опередившее развитие остальных, создает новые предпосылки – путем привлечения интереса к данной области, особенно успешного продвижения в ней – для дальнейшего развития способности, которая более или менее значительно и ярко выступает у данного человека. У третьего, наряду с одним особенно ярко выявившимся и уже оформившимся талантом, отчетливо наметился второй; развитие идет преимущественно по двум основным руслам.

Отношение между общей одаренностью и специальными способностями не является, таким образом, каким-то статическим отношением двух внешних сущностей, а изменяющимся результатом развития. В процессе развития возникает не только тот или иной уровень, но и та или иная – более или менее значительная, более или менее равномерная – дифференциация или специализация способностей. Конкретное отношение между общей и специальной одаренностью или общими и специальными компонентами одаренности человека, их различие и единство складываются в процессе развития и в процессе развития изменяются. Развитие специальных способностей, специфический профиль одаренности каждого человека является не чем иным, как выражением индивидуального пути его развития.

Само развитие специальных способностей является сложным процессом. Каждая способность имеет свой путь развития, в ходе которого она дифференцируется, формируется и отрабатывается. Для каждой из них конкретно, по-иному, специфично ставится и вопрос о роли природных предпосылок; для музыкального дарования, например, в котором существенную роль играют качества слуха, природные предпосылки имеют иное значение, чем для теоретических способностей в области науки.

Специфичность пути развития специальных способностей сказывается и на времени их выявления. Можно эмпирически установить определенную хронологическую последовательность выявления творческих способностей. Рано проявляются дарования в искусстве, прежде всего в музыке. Поэтому существенное значение имеет забота о выявлении и развитии юных художественных дарований, в частности дарований музыкальных. Примерами очень раннего проявления музыкального творчества могут служить трехлетний В.А.Моцарт, четырехлетний Ф.Й.Гайдн, пятилетний Я.Л.Ф.Мендельсон, С.С.Прокофьев, выступивший композитором в 8 лет, Ф.Шуберт – в 11 лет, К.М.Вебер – в 12, Л.Керубини – в 13 лет. Но, за совсем редкими исключениями, самостоятельное творчество, имеющее объективное значение, проявляется лишь к 12-13 годам. В пластических искусствах призвание и способность к творчеству проявляются несколько позже – в среднем около 14 лет. У С.Рафаэля и Ж.-Б.Греза они проявились в 8 лет, у А.Ван Дейка и Джотто – в 10 лет, у Б.Микеланджело – в 13 лет, у А.Дюрера – в 15 лет. В области поэзии

склонность к стихосложению проявляется очень рано, но поэтическое творчество, имеющее художественную ценность, обнаруживается несколько позже.

Вне области искусства, где творчество проявляется раньше, чем в науке, наиболее ранним является техническое изобретательство. Ж.В.Понселе, будучи 9 лет, разобрал часы, которые он купил, чтобы изучить их устройство, и потом собрал их как следует. Френель в том же возрасте посредством настоящих опытов нашел, при какой длине и каком калибре снаряд из игрушечных пушек летит всего дальше. В научной области творчество вообще проявляется значительно позже, обычно лишь после 20 лет. Раньше всех других дарований выявляются математические. Почти все ученые, проявившие себя до 20 лет, были математиками. В качестве примеров можно назвать творчество Б.Паскаля, Г.В.Лейбница, И.Ньютона, Ж.Л.Лагранжа, К.Ф.Гаусса, Э.Галуа и других.

Одаренность и уровень способностей

Проблема одаренности – это прежде всего качественная проблема. Первый, основной вопрос – это вопрос о том, *каковы,* способности человека, *к чему* у него способность и в чем их своеобразие. Но эта качественная проблема имеет и свой количественный аспект.

Исследования различных видов специальной одаренности проводились по большей части в связи с профессиональной ориентацией и выявлением профессиональной пригодности. Таковы, например, работы по одаренности технической (Е.Кокса и др.), художественной, изобразительной (Р.Эйлера), музыкальной (Г.Ревеша, К.Сишора). В советской психологии вопросу о музыкальных способностях посвящено большое исследование Б.М.Теплова.[196]

Способности могут различаться не только по своему качеству или направленности, но и по своему уровню или масштабу. У одного и того же человека могут быть разные способности, но одна из них может быть более значительной, чем другие. С другой стороны, у различных людей наблюдаются одни и те же способности, т.е. способности к одной и той же деятельности, но эти способности могут различаться.

В житейском обиходе, когда говорят, например, об одаренных детях, то разумеют по большей части высокий уровень способностей; в психологической литературе одаренность обозначает вообще любой уровень способностей. Под общей одаренностью при этом разумеют уровень общих способностей, проявляющихся как способность к общему (общеобразовательному) обучению, а под специальной одаренностью уровень специальных способностей: технических, музыкальных и т.п.

Особенно высокий уровень одаренности обозначают понятиями "талант" и "гений".

Талант и гений различаются прежде всего по объективной значимости и вместе с тем оригинальности того, что они способны произвести. Талант

характеризуется способностью к достижениям высокого порядка, но остающимся в принципе в рамках того, что уже было достигнуто; гениальность предполагает способность создавать что-то принципиально новое, прокладывать действительно новые пути, а не только достигать высоких точек на уже проторенных дорогах. Высокий уровень одаренности, который характеризует гения, неизбежно связан с незаурядностью в разных или даже во всех областях. В качестве примера универсализма, часто свойственного гениям, достаточно назвать Аристотеля, Леонардо да Винчи, Р.Декарта, Г.В.Лейбница, М.В.Ломоносова, К.Маркса. Но и одаренность гения имеет определенный профиль, и в нем какая-то сторона доминирует, какие-то способности особенно выявлены и оформлены в ведущем направлении его творчества.

Означая уровень способностей личности к обучению и производительному труду, которые формируются в ходе обучения и трудовой деятельности, одаренность лишь по ходу учебной и трудовой деятельности и может быть определена. Наиболее убедительным доказательством значительности способностей человека является значительность его достижений в смысле их уровня и качества. Но этот показатель при всей его очевидности не дает возможности распознать и должным образом оценить способности человека в процессе их становления.

Существенным показателем значительности способностей в процессе их развития могут служить темпы, легкость усвоения и быстрота продвижения. Еще более непосредственным выражением и доказательством способностей, чем быстрота и успешность овладения знаниями, мы бы считали то, какой сдвиг в умении мыслить и т.п. дает овладение определенным кругом знаний. У разных людей освоение одного и того же круга знаний дает различное продвижение в мышлении, в умственном развитии. Говоря языком американской педагогической психологии, можно сказать, что показателем одаренности может служить широта переноса, которая достигается различными индивидами в процессе обучения.

Показателями одаренности может служить и время проявления способностей: раннее их проявление – при прочих равных условиях – служит одним из симптомов значительности дарований. Однако обратное заключение не обосновано: из того, что в раннем возрасте способности не выявились сколько-нибудь ярко, никак нельзя делать отрицательного вывода относительно перспектив дальнейшего их развития. История науки и искусства знает немало случаев, когда люди, ставшие крупнейшими учеными, писателями, художниками, в раннем возрасте не проявляли исключительных способностей. Бывает также, что, рано появившись, дарование затем не развивается так, как этого можно было бы ожидать: есть люди, которые обещают в молодости больше, чем они дают в зрелости. Это нередко случается с вундеркиндами. Таким образом, раннее проявление способностей не служит универсальным

критерием одаренности. Оно может быть учтено лишь как один более или менее существенный момент в общей совокупности конкретных условий развития человека. Вообще, когда пользуются любым из вышеперечисленных показателей для суждения об одаренности, будь то значительность достижений или темпы продвижения, необходимо брать не голый результат развития сам по себе; для того чтобы судить об одаренности, необходимо оценивать *результаты* или быстроту развития в соотношении с его *условиями,* потому что одинаковые достижения в учении или работе при различных условиях могут свидетельствовать о неодинаковых способностях и разные достижения при разных условиях могут свидетельствовать об одинаковых способностях. Умение добиться больших достижений при внешне трудных условиях свидетельствует, конечно, об особенно больших способностях. Так, нужно, конечно, иметь совершенно исключительное дарование, чтобы, начав жизнь в тех условиях, в каких ее начинали, например, М.В.Ломоносов или А.М.Горький, овладеть теми вершинами культуры и творчества, какими овладели они. Нужно, однако, учесть, что сила сопротивляемости неблагоприятным условиям и способность пробиться сквозь них зависит не только от способностей, но и от волевых качеств личности. Не подлежит сомнению, что некоторые люди, которые при благоприятных условиях могли бы широко развернуть свои способности и очень многое создать, оказываются не в силах преодолеть те внешние препятствия, которые создают неблагоприятные условия для их развития. Поэтому развитие способностей существенно зависит от общественных условий.

Теории одаренности

Изучению одаренности посвящено очень много работ. Однако полученные результаты никак не адекватны количеству затраченного на эти работы труда. Это объясняется ошибочностью исходных установок очень многих из исследований и неудовлетворительностью тех методик, которые в них по большей части использовались. Примером ненадежности и неоднозначности полученных результатов могут служить исследования влияния наследственности и среды, проведенные по согласованной программе рядом психологов Станфордского и Чикагского университетов во главе с Л.Терменом и Ф.Фрименом. Предметом изучения было влияние на одаренность таких факторов, как роль наследственности (сравнение братьев и сестер, близнецов), расовые особенности, влияние социальной среды (влияние воспитания в Домах ребенка, школьное обучение, специальная тренировка). Материал был собран большой, но результаты оказались противоречивыми. Они не смягчили дискуссию между станфордскими защитниками наследственности и чикагскими психологами, главную роль в генезисе одаренности отводившими среде. Собственно, не только чикагское исследование Ф.Фримена, но и станфордская работа Ф.Д.Брукса обнаружили

изменчивость коэффициента одаренности: эта изменчивость оказалась лишь меньшей в первом и большей во втором исследовании. Интерпретируя результаты работы, Л.Термен и Уиппл признали их подтверждающими гипотезу об основном значении для развития одаренности наследственности и об устойчивости показателей одаренности. Наоборот, Ф.Фримен пришел к утверждению, что исследование доказало преобладающее значение условий воспитания в семье и школе. К этому выводу в основном присоединился Ч.Г.Джедд. А.И.Геетс и Дж.М.Болдвин, не отрицая ценности работы, критиковали ее методику. Еще следует доказать, насколько в этих испытаниях действительно устанавливаются различия в одаренности.

Ненадежность выводов по изучению одаренности в большой мере объясняется узостью и механистичностью применяемых методов. Чаще всего употребляются тесты с количественными, а не качественными показателями. Совершенно недостаточно использованы методы биографический, анализа продуктов деятельности, школьных наблюдений и естественного эксперимента. В большинстве работ умственные способности понимаются как чисто природные наследственные свойства; способности, по существу, отожествляются с врожденными задатками. <...>

В работах, которые отличают влияние социальной среды, последняя совершенно ошибочно представляется чем-то неизменным, раз навсегда данным фактором, который фатально предопределяет весь путь развития, всю судьбу человека и будто бы вовсе не зависит от его сознательного воздействия. Таким образом, утверждения о биологической и социальной обусловленности сходятся в одном пункте – в признании одаренности, способностей человека чем-то неизменным. Поэтому одаренность, уровень способностей представляется как некая постоянная величина. <... >

Одаренность сплошь и рядом рассматривается как неизменная предпосылка, а не как изменяющийся результат развития. В тестовой диагностике одаренности при оценке результатов обследования их часто рассматривают независимо от условий развития. <...> Временной факт, обусловленный предшествующими условиями развития и обучения, превращается в природную и неизменную характеристику испытуемого ребенка. <... >

Учение об одаренности, о дарованиях, о способностях человека, т.е. его все расширяющихся возможностях, превращается в учение о границах, пределах, "потолках" развития. Понятие одаренности становится основным средоточием теорий о фаталистической предопределенности судьбы детей. <...> Возможность *проявления* дарований совершенно очевидно зависит от общественных условий. Но поскольку, реализуясь в соответствующей деятельности, дарования, способности не только выявляются, но и

формируются, от общественных условий зависит и развитие самой одаренности.

Способности – это закрепленная в индивиде система обобщенных психических деятельностей. В отличие от навыков, способности – результаты закрепления не способов действия, а *психических* процессов ("деятельностей"), посредством которых действия и деятельности регулируются. Подобно этому и характер представляет собой обобщенную и в личности закрепленную совокупность не способов поведения, а побуждений, которыми оно регулируется.[197]

Для формирования способностей нужно, чтобы соответствующие психические деятельности обобщились и, став таким образом доступными переносу с одного материала на другой, закрепились в индивиде. Качество способности, ее более или менее творческий характер существенно зависят от того, как совершается эта генерализация.

Всякий психический процесс или психическая деятельность как форма связи субъекта с объективным миром предполагает соответствующее психическое свойство или способность в широком смысле слова. Способностью в этом смысле является, например, чувствительность, способность ощущения и восприятия. Способности формируются в результате устанавливающейся в психической деятельности связи субъекта с объектами деятельности, жизненно важными для субъекта, являющимися условиями его жизни.

Под способностью в более специальном смысле слова обычно разумеют сложное образование, комплекс психических свойств, делающих человека пригодным к определенному, исторически сложившемуся виду общественно полезной деятельности. <...>

Никак не приходится отрицать значение для способностей человека свойств его мозга, тех или иных анализаторов (например, слухового – для развития музыкальных способностей) как наследственных предпосылок, которые обусловливают, но не предопределяют фатально развитие его способностей. В этом смысле не приходится отрицать существование и значение *задатков*. Порочным в учении о задатках является не то, что оно признает существование врожденных органических предпосылок способностей, а то, как оно их трактует. Порочным в учении о задатках является проецирование способностей, делающих человека пригодным к определенному роду профессиональной деятельности, на задаток и возникающее отсюда представление, что человек по самой своей врожденной организации предназначен для того, чтобы раз и навсегда быть прикованным к определенной профессии и в соответствии с тем, как общественно расценивается эта профессия, занимать то или иное место в общественной иерархии общества. В этом зло. Оно должно быть преодолено. Преодоление

непосредственных психоморфологических корреляций в учении о способностях и задатках – такова первая предпосылка для построения подлинно научной теории о способностях.

Способности формируются в процессе взаимодействия человека, обладающего теми или иными природными качествами, с миром. Результаты человеческой деятельности, обобщаясь и закрепляясь, входят как "строительный материал" в построение его способностей. Эти последние образуют сплав исходных природных качеств человека и результатов его деятельности. Подлинные достижения человека откладываются не только вне его, в тех или иных порожденных им объектах, но и в нем самом. Способности человека – это снаряжение, которое выковывается не без его участия. Способности человека определяются диапазоном тех возможностей к освоению новых знаний, их применению к творческому развитию, которые открывает освоение этих знаний. Развитие любой способности совершается по спирали: реализация возможностей, которые представляет способность данного уровня, открывает новые возможности для развития способностей более высокого уровня. Способность более всего сказывается в возможности использовать знания как методы, результаты предшествующей работы мысли – как средства ее деятельного развития.

Отправным пунктом развития многообразных способностей человека является функциональная специфика различных модальностей чувствительности. Так, на базе общей слуховой чувствительности в процессе общения человека с другими людьми, осуществляемого посредством языка, у человека формируется речевой, фонетический слух, детерминированный фонематическим строем родного языка. Существеннейшим "механизмом" формирования речевого (фонематического) слуха – как закрепленной у индивидов способности, а не просто того или иного слухового восприятия как процесса – является закрепляющаяся в слухе генерализованная система определенных фонетических соотношений. Генерализация соответствующих отношений, всегда более широкая, чем генерализация входящих в нее членов, обусловливает возможность отделения общих свойств чувствительности от данных конкретных восприятий и закрепления этих свойств чувствительности (в данном случае слуховой) в индивиде как его способности. Направленность же генерализации и, соответственно, дифференциации тех, а не иных звуков (фонем), свойственная конкретному языку, определяет специфическое содержание или профиль этой способности.

Существенную роль в формировании способностей к освоению языка играет не только генерализация (и дифференциация) фонетических отношений. Не меньшее значение имеет генерализация грамматических отношений; существенным компонентом способности к освоению языков является способность к генерализации отношений, лежащих в основе словообразования

и словоизменения. Способным к овладению языком является тот, у кого легко и быстро, на основании небольшого числа проб, совершается генерализация отношений, лежащих в основе словообразования и словоизменения, и в результате – перенос этих отношений на другие случаи. Генерализация тех или иных отношений, естественно, предполагает соответствующий анализ.

Свойственные данному индивиду тонкость анализа и широта генерализации, легкость и быстрота, с которой эти процессы у него совершаются, образуют отправной путь, исходную предпосылку формирования его способностей – языковых, математических и т.д.

Способность как свойство личности должна выражаться в действиях, допускающих перенос из одних условий в другие, с одного материала на другой. Поэтому в основе способностей должно заключаться обобщение. Говоря об обобщении, мы, не ограничиваясь вообще обобщением материала, считаем необходимым особенно подчеркнуть обобщение (или генерализацию) отношений, так как именно генерализация отношений дает особенно широкий перенос. (Отсюда путь к обратимости операций.)

Обобщение или генерализация тех или иных отношений является необходимым компонентом всех способностей, но в каждой способности происходит обобщение других отношений, другого материала.

Из этого факта следует, что другие специальные способности предполагают способность обобщать другие отношения. Наличие быстрой и широкой обобщаемости в одной области и одновременное отсутствие ее в другой области объясняются тем, что обобщение обусловлено анализом, а степень проанализированности, дифференцированности разных областей у каждого человека различна.

Два положения должны быть здесь отмечены. Первое из них заключается в том, что в состав способностей человека входят общественно выработанные, исторически складывающиеся операции, освоение которых опирается на генерализацию существенных для данной области отношений. Вместе с тем – таково второе из этих положений – способности складываются не из набора операций, в них входящих, они задаются характером тех процессов (генерализация отношений и т.д.), которые и являются внутренним условием превращения данных операций в способности. Таким образом, здесь соотнесены: 1) свойства высшей нервной деятельности, характер (быстрота и т.д.) генерализации отношений, 2) исторически вырабатываемые операции или способы деятельности, 3) основные для данной предметной области отношения, на генерализации которых основываются соответствующие операции.

Ни одна способность не является актуальной способностью к определенной деятельности, пока она не вобрала в себя, не инкорпорировала систему соответствующих операций, но способность никак не сводится только к такой системе операций. Ее необходимым исходным компонентом являются

процессы генерализации отношений, которые образуют внутренние условия эффективного освоения операций. Актуальная способность необходимо включает оба этих компонента. Продуктивность непосредственно зависит от наличия соответствующих операций, но функционирование самих этих операций в свою очередь зависит от вышеуказанных внутренних условий; от характера этих последних зависит эффективность усвоения и функционирования (применения) операций, входящих в состав или структуру способности. Это строение способностей объясняет трудности, с которыми сталкиваются в жизни суждения о способностях людей. О способностях человека обычно судят по его продуктивности. Эта же последняя *непосредственно* зависит от наличия у человека хорошо слаженной и исправно функционирующей системы соответствующих операций или способов действия в данной области. Но, наблюдая людей в жизни, нельзя отделаться от впечатления, что продуктивность и одаренность людей не прямо, не механически совпадают, что люди, как будто чрезвычайно одаренные, иногда оказываются не очень продуктивными, дают не столько, сколько обещали, и, наоборот, люди, как будто не очень даровитые, оказываются весьма продуктивными. Эти несоответствия объясняются разными соотношениями между совершенством, с которым осуществляются у человека процессы анализа и генерализации отношений, существенных для данной сферы деятельности, и обработанностью, слаженностью надстраивающихся на этой основе операций, освоенных индивидом. В некоторых случаях бывает, что на базе генерализованных процессов, открывающих большие возможности, надстраивается слабо обработанная и слаженная система операций и из-за несовершенства этого компонента способностей продуктивность оказывается относительно незначительной; в других же случаях, наоборот, на базе генерализованных (аналитико-синтетических) процессов невысокого уровня достигается относительно высокая продуктивность благодаря большой отработанности опирающихся на эту базу операций. Продуктивность, конечно, важна как таковая, сама по себе, но она не непосредственно, не однозначно определяет внутренние возможности человека.

Развитие способностей у детей

Развитие способностей у детей совершается в процессе воспитания и обучения. Способности ребенка формируются посредством овладения в процессе обучения содержанием материальной и духовной культуры, техники, науки, искусства. Исходной предпосылкой для этого развития способностей служат врожденные задатки. В действенном контакте ребенка с окружающим его миром, в процессе постепенного освоения достижений предшествующего исторического развития человечества задатки – и общие у всех людей, и вместе с тем у каждого человека различные – превращаются в многообразные и все более совершенные способности.

Уже самые первые проявления задатков превращают их в элементарные, начинающие складываться способности. Вместе с тем каждая начинающаяся складываться способность является как бы задатком для дальнейшего развития способностей. Каждая способность, проявляясь, вместе с тем развивается, переходит на высшую ступень, а переход ее на высшую ступень открывает возможности для новых, более высоких ее проявлений. Роль задатков в развитии различных способностей различна. Она более значительна и специфична, например, в развитии музыканта, в даровании которого существенную роль играют специфические врожденные свойства слухового аппарата, чем в развитии способностей ученого литературоведа, историка или экономиста.

В развитии способностей у ребенка существенным этапом является развитие у него так называемой *готовности к обучению.* <...> Эта готовность в обучении и формируется, конечно, на основе той подготовки, которую дает дошкольное воспитание. Эта способность к обучению не угасает в школьном возрасте, как склонны утверждать те, кто связывает ее с определенным периодом возрастного созревания. Практика массового обучения взрослых при ликвидации безграмотности в Советском Союзе это доказала. Но, конечно, юные годы все же исключительно благоприятная пора для учения; в процессе этого учения совершается формирование способностей, которые открывают более широкие возможности для успешного дальнейшего учения и совершенствования в зрелые годы.

В способностях детей – как общих, так и специальных – обнаруживаются многообразные индивидуальные различия. Они проявляются в успешности учебной работы, в том, что различные ученики с различной степенью совершенства справляются с учебными заданиями, с разной глубиной осваивают ту систему знаний, которой они обучаются. Однако успешность саму по себе никак нельзя превращать в критерий одаренности. Различная успеваемость разных учеников может быть обусловлена многообразными причинами – интересом к учебе, который сумел вызвать педагог, предшествующей учебной подготовкой и т.п., а вовсе не только их способностями. Поэтому *одни и те же* успехи разных учеников могут быть показателями *различных* способностей, и при *одних и тех же* или равных способностях их успехи могут *быть различны*. Для того чтобы сколько-нибудь обоснованно заключать об одаренности детей по успешности их работы, темпам их продвижения и т.п., необходимо учесть условия их развития, а не только его результаты. Лишь соотнеся эти результаты с условиями, при которых они достигнуты, можно, исходя из успешности учебной работы детей, опосредованно составить себе суждение об их одаренности. <...>

В результате индивидуального жизненного пути у человека формируется – на основе задатков – индивидуально своеобразный склад способностей.

Наличие более или менее значительных индивидуальных различий в способностях требует и индивидуализированного подхода к учащимся.

Вместе с тем, поскольку успешность учебной работы учащихся зависит в известной мере от их способностей, а развитие, формирование их способностей в свою очередь зависит от того, как ребенок осваивает передаваемые ему в ходе обучения знания, перед педагогом встает задача: учитывая способности учащихся во всем их многообразии и индивидуальных особенностях, вместе с тем и формировать их в надлежащем направлении. <...>

Между всесторонним развитием способностей и интересов существует при этом теснейшая взаимосвязь: с одной стороны, развитие способностей совершается в деятельности, которая стимулируется интересами, с другой – интерес к той или иной деятельности поддерживается ее успешностью, которая в свою очередь обусловлена соответствующими способностями. Эта взаимосвязь не исключает, конечно, и возможности противоречий между интересами к тому или иному предмету, склонностями к той или иной деятельности и способностями. Бывает, как известно, и так, что у человека, у подростка складываются интересы, не отвечающие его способностям. Но это случается по преимуществу при слабовыраженных способностях. Значительные способности, подлинный талант обычно определяют призвание человека, которое, переживаясь как таковое, определяет и направленность интересов.

Всестороннее развитие интересов, означая нормальное развитие человеческой личности, не исключает особой собранности и сосредоточенности интересов по каким-то основным главным руслам. Точно так же всестороннее гармоническое развитие способностей, означая развитие такой человеческой личности, которая не была бы раз и навсегда пригнана к одной узкоспециализированной деятельности и как бы сведена к одной функции, личности, которой доступны были бы разные сферы человеческой деятельности, не исключает, конечно, особого развития каких-либо специальных способностей (технических, изобразительных, музыкальных) на фоне достаточно высокого общего развития.

3. СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Список литературы для ЭУМК по учебной дисциплине «Дифференциальная психология» для специальности 1-03 04 03 Практическая психология

Основная литература

Колмаков, А.А. Дифференциальная психология : учебное пособие / А.А. Колмаков. – Минск : РИВШ. 2018. – 234 с.

Дополнительная литература

11. Анастази, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастази – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с.
12. Ахвердова, О.А. Дифференциальная психология: теоретические и прикладные аспекты исследования интегральной индивидуальности: Учебное пособие / О.А. Ахвердова и др. – СПб.: Речь, 2004. – 168 с.
13. Базылевич, Т.Ф. Дифференциальная психология / Т.Ф. Базылевич – М.: Инфра-М, 2015. – 224 с.
14. Батаршев, А.В. Психология индивидуальных различий: от темперамента – к характеру и типологии личности / А.В. Батаршев. – М.: Владос, 2001. — 283 с.
15. Государев, Н.А. Дифференциальная психология в вопросах и ответах: Учебное пособие / Н.А. Государев – М.: «Ось», 2006. – 112 с.
16. Дерманова, И.Б. Дифференциальная психология / И.Б. Дерманова – М.: Академия, 2015. – 192 с.
17. Егорова, М.С. Психология индивидуальных различий / М.С. Егорова. — М.: Планета детей, 1997. — 328 с.
18. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2011. – 432 с.
19. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2007. – 544 с.
20. Ильин, Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2010. – 1250 с.
21. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2011. – 701 с.
22. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2012. – 830 с.
23. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности / Е.А. Климов. – Казань, КГУ, 1969. — 278 с.
24. Купер, К. Индивидуальные различия / К. Купер // Пер. с англ. Т.М. Марютиной; под ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Аспект Пресс, 2000 — 587 с.

25. Либин, А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин – М: Смысл, 2005. – 549 с.
26. Машков, В.Н. Основы дифференциальной психологии / В.Н. Машков. – СпбГУ, 2008. — 288 с.
27. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М., 1986. — 256 с.
28. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В.С. Мерлин; под ред. Е.А. Климова. — Воронеж, 1996. — 448 с.
29. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. – 280 с.
30. Небылицын, В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Д. Небылицын. — М.: Наука, 1976. — 336 с.
31. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.
32. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 320 с.
33. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. — 416 с.
34. Равич-Щербо, И.В. Психогенетика. Учебник / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко. Под ред. И.В. Равич-Щербо – М., 2002. – 447 с.
35. Русалов, В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В.М. Русалов. — М.: Наука, 1979. — 352 с.
36. Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие / Е.Ф. Рыбалко. — Л.: Издательство Ленинградского ун-та; 1990. — 256 с.
37. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избр. психол. тр. / Б.М. Теплов; под ред. М.Г. Ярошевского. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. — 638 с.
38. Эфроимсон, В.П. Генетика гениальности / В.П. Эфроимсон. — М.: Тайдекс Ко, 2002. — 376 с.