

А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова

**ЛЕКЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ:
КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД**

Учебно-методическое пособие

Минск
РИВШ
2009

УДК 316.6:378
ББК 88.5:74.58
Л68

Рекомендовано
редакционно-издательским советом
ГУО «Республиканский институт высшей школы»
(протокол № 1 от 16 января 2009 г.)

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Л. А. Кандыбович;
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой
психологии педагогического мастерства А. Н. Сизанов

Лобанов, А. П.

Л68 Лекция в современном вузе : коммуникативно-когнитивный
подход : учеб.-метод. пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. –
Минск : РИВШ, 2009. – 48 с.
ISBN 978-985-500-262-9.

В пособии раскрыты основные современные подходы к разработке
и проведению лекций в высших учебных заведениях: информационный,
когнитивно-интеллектуальный и мотивационно-эмоциональный. Матери-
ал сопровождается примерами из практики чтения лекций.

Адресовано специалистам системы высшего образования: препода-
вателям, студентам и аспирантам.

УДК 316.6:378
ББК 88.5:74.58

ISBN 978-985-500-262-9

© Лобанов А. П., Дроздова Н. В., 2009
© Оформление. ГУО «Республиканский
институт высшей школы», 2009

ВВЕДЕНИЕ

Самый дорогой товар – это мыслящие
и образованные взрослые люди.

Дайана Халтерн

Эффективность обучения, в том числе посредством лекций, зависит не только и не столько от того, кто обучает, а от того, кто усваивает знания. Каждая эпоха предлагает свою концепцию образования, исходя из потребностей общества в той или иной модели гражданина и специалиста и личностного потенциала обучаемого. Типологически можно предположить, что типология цивилизации обязательно должна быть представлена как смена орудий труда и форм собственности. Человек рождается, чтобы в титуле представленных ему возможностей познать окружающий мир, себя в этом мире и мир в себе.

Исходя из такой постановки вопроса, цивилизации можно классифицировать по доминирующему в социуме способу познания, познавательному процессу. Почему бы и нет. С одной стороны, В. И. Вернадский ввел понятие «психозойской зры», с другой – американские психологи R. Herrnstein и С. Murray поделили общество на когнитивные классы. Кроме того, никто не отменял родовое наименование человека – Homo Sapiens Sapiens.

Когнитивная типология цивилизаций весьма полезна и удобна. Она конкретно определяет характер взаимодействия субъектов, в том числе в процессе обучения и воспитания. Первые цивилизации можно назвать сенсорными или сенсорно-перцептивными. Люди познавали окружающий мир посредством зрительных, слуховых и кинестетических ощущений. Они редко видели дальше своего носа, доверяли не логическим рассуждениям, а чувствам в соответствии с лозунгом «С глаз долой – из сердца вон».

Античные цивилизации Древней Греции и Рима ценили память. Не случайно матерью всех муз считали Мнемозину. Средневековые еще более углубило мнемический характер цивилизации: «День прожит и, слава богу». Эпоха Просвещения памяти противопоставила культ мышления. Это было время интеллектуалистской (мыслительной) цивилизации. В настоящее время мы вступили в перцептивную цивилизацию человека репрезентирующего и воспринимающего. С. О'Хара предвосхитила суть многих поко-

лений: «Об этом я подумаю завтра». Людям перцептивной цивилизации некогда думать. Они с трудом успевают реагировать на потоки перцептивной информации, реклам, комиксов и клипов. Их сознание сужено до страницы в компьютере, в моду входят обрывки фраз, имена-клички и смс-телеграфный стиль общения.

Социальный характер современной студенческой молодежи, на наш взгляд, достаточно точно представил немецкий психолог Р. Фанк. Ориентированная на себя личность стремится к самоопределению, спонтанности, автономности, к снятию каких-либо запретов или условностей. Ею движет желание создать собственную специфическую, сфабрикованную реальность. Реально лишь то, что утверждает мое «Я». Это я воссоздаю мир по собственному желанию.

Современная молодежь иррациональна и инфантильна; контактна, но необщительна. Для нее цель образования заключается в «изучении учения», где под учением понимается умение инсценировать реальность; не стремление к успеху в учебе, а переживание чего-либо нового и необычного.

Молодежное мышление – свободное и ассоциативное – характеризуется несвязанностью и неустойчивостью. Воспринимается лишь то, что визуализируется, вызывает острые и сильные ощущения. Другими словами, как утверждает В. Руднев [1], современный студент-постмодернист отчаянно пытается объяснить, объяснить себя другому – другу, врагу, миру, кому угодно, ибо он умрет в тот момент, когда некому будет объяснить; он центрирован на себе с тем же фанатизмом, как и комсомолцы в первых стройках коммунизма.

Кроме того, необходимо принимать во внимание тот факт, что по данным социологических исследований почти для половины абитуриентов важно получить всего лишь диплом о высшем образовании как маркер статусной позиции и будущих социальных возможностей [13].

Наше издание не претендует на эпичность даже по одному из частных вопросов. Его назначение – спроецировать или отразить особенности личности и индивидуальность студентов (и слушателей) на практику лекционных занятий в современной высшей школе. Все примеры в тексте издания приведены из опыта преподавания дисциплин «Когнитивная психология» и «История психологии».

ФОРМУЛА УСПЕХА

Лекция (от лат. *lectio* – чтение) – учебное занятие в вузе, состоящее в устном изложении предмета преподавателем; публичное выступление на какую-либо тему. Сегодня отношение к учебной лекции неоднозначно: от признания ее основной формой учебной деятельности до указания на ее ограниченность с точки зрения обратной связи и коммуникации.

Формулу эффективности современной лекции можно сформулировать следующим образом: развивать интеллект, основываясь на информационном подходе, при мотивационно-эмоциональном подкреплении в процессе коммуникации. Рассмотрим основные способы реализации этой формулы в лекционной работе преподавателя.

ЛЕКЦИЯ: ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД

Согласно известному афоризму, кто владеет информацией, тот владеет миром. В этой парадигме все мы являемся потребителями информации, выступая время от времени в роли информатора или реципиента. За всю историю человечества были открыты три основных способа передачи информации (социального опыта, знаний и компетенций): трансляция, ретрансляция и ретрансляция с обратной связью.

Трансляция – односторонняя передача информации (вербального сообщения, музыки, изображения) на расстояние. Лекция как способ трансляции знаний возникла в результате ограниченного доступа к информации и отсутствия рынка печатных изданий. Главные достоинства лекций – информативность, насыщенность содержанием, эксклюзивный характер транслируемого знания. Как следствие, личность лектора вторична, главное – принадлежность к «касте информированных», носителей тайных знаний. Учебный процесс, с одной стороны, сводится к чтению текста и контролю присутствия, с другой – к максимально приближенному к оригиналу воспроизведению услышанного. Между тем слушать еще не означает слышать.

Например, можете ли вы виртуально снять фильм по следующему сценарию:

ПУХЛЕТЕЛЧАС ПУХЛЕТЕЛДЕНЬ ПУХЛЕТЕЛСУТКИ

Чаще всего испытуемые видят летящий в городе (парке) тополиный пух, реже – птичий, иногда – снежный. На прямой вопрос: «С кого летит пух?» – отвечают: «С дерева, тополя». Затем: «С лебедя, курицы». И только потом с удивлением: «С утки!» [6].

Ретрансляция – способ приема информации на промежуточном пункте связи с усилением и последующей неискаженной ее передачей. Такой способ чтения лекций смещает акценты с источника информации (предметоцентризм) на личность реципиента (студента, слушателя). Лектор использует прием «вторичного» обращения к содержанию учебного курса посредством прямых вопросов или закрепления примерами из смежных областей знаний.

Например, после теоретического изложения способов создания образов воображения, мы можем предложить студентам обнаружить их на картинах использующих эти способы художников. Вербально транслируемый сигнал получает визуальное усиление (подкрепление), лучше осознается и сохраняется в памяти. При этом необходимо опираться на разные модальности восприятия (в нашем случае аудиальная информация находит визуальное подкрепление), чтобы избежать эффекта интерференции.

Ретрансляция с обратной связью – способ передачи и усвоения информации, основанный на субъект-субъектном взаимодействии, дискурсивной активности познающего человека и реципрокном детерминизме. По мнению А. Бандуры, не только среда воздействует на человека (детерминизм), но и он также воздействует на среду, выбирая и формируя ее. Другими словами, речь может идти о двухстороннем, взаимном детерминизме. При ретрансляции с обратной связью лекция сохраняет информационное содержание, но сам обмен информацией обусловлен развитием когнитивных структур субъектов, контрагентностью их взаимодействия [5; 8].

Например, модульные технологии обучения предусматривают механизм обратной связи после каждого учебного модуля. Модуль обеспечивает дозирование учебной информации, доступность которой делает образование более демократичным. Тем самым, снимается вопрос об интеллектуальном пороге студента вуза.

Таким образом, информационный взрыв и плюрализм теоретических подходов детерминируют познавательную активность и лектора, и слушателей, необходимость проверки не только объема знаний, но и сопонимания содержания учебных дисциплин.

Пример: Содержание темы «*Развитие психологических знаний в рамках античной философии*» (курс истории психологии) изложено сжато, что предполагает обращение студентов к дополнительным источникам информации. Текст задает последовательность изложения и логику последующего обмена мнениями на семинарских занятиях. Приведем полный вариант текста лекции [4].

Развитие психологических знаний в рамках античной философии

Представления о душе существовали уже в древнейшие времена и предшествовали первым научным взглядам на ее природу. Они возникали в системе первобытных верований людей, в мифологии и религии. По форме и по содержанию эти представления являлись донаучными и ненаучными.

Впервые научные представления возникли в древней философии и составили учение о душе. Это учение является первой формой знаний, в системе которых начали развиваться психологические представления. По мнению Л. С. Выготского, «психология как наука должна была начаться с идеи души».

Психологические проблемы явились частью философии, они возникали неизбежно, так как предметом философских размышлений, направленных на рациональное объяснение, был мир в целом, включая вопросы о человеке, его душе. В связи с этим встает проблема преемственности в развитии психологических знаний в странах Востока и Запада. Именно в античной философии Древней Греции сложились психологические представления западноевропейской культуры. Исследования также показали, что древнеиндийская философия явилась источником философской мысли Востока. Однако когда психология выделилась в самостоятельную область научного знания, ученых Запада стала привлекать восточная мысль, ее глубина и сила воздействия на людей. Особенно большой интерес к Востоку характерен для психологии в XIX–XX вв. (психоаналитическая концепция К. Юнга).



Демокрит (ок. 460 г. до н. э. – годы смерти неизвестны). Основатель атомистической картины мира, создатель «теории истечений», понимал душу как источник активности и энергии тела

Материалистическое учение о душе сложилось и развивалось как часть материалистической философии, которая возникла в VI в. до н. э. и явилась исторически первой формой древнегреческой философии. Вершиной античной философии был атомистический материализм, родоначальником которого является Демокрит (IV в. до н. э.). Последователями Демокрита стали: Эпикур (IV–III в. до н. э.) и Лукреций (Рим, I в. до н. э.). Систему атомистического материализма развивали стоики (Хризипп и Зенон, III в. до н. э.).

Поэтому, учитывая неизученность древнеиндийской и древнекитайской психологии, начнем изложение процесса развития научных психологических знаний с античной философии Древней Греции и Древнего Рима.

Основные положения о душе в античной материалистической психологии

Основой психологических воззрений этих философов был античный атомистический материализм. Согласно этой теории, все существующее состоит из двух начал – бытия (неделимые атомы) и небытия (пустота). Атомы – мельчайшие субстанции, неделимые и недоступные чувствам, различаются по форме, величине и подвижности. Все вещи образуются из атомов.

С точки зрения Демокрита, атомам не свойственны такие чувственные качества, как цвет и вкус. «Лишь в общем мнении существуют цвет, в мнении – сладкое, в мнении – горькое. В действительности – существуют только атомы и пустота».

На основе атомистических представлений разрабатывалось психологическое учение о душе, познании, чувствах, воле, а также ставились и решались практические вопросы в области человеческого поведения.

Учение о душе в античном материализме. Демокрит понимал душу как причину движения тела. Душа материальна и состоит из самых мелких атомов, рассеянных по всему организму. Душа смертна и уничтожается вместе с телом; она не существует вне тела. Характерно, что, отличая душу от тела, Демокрит считал ее телом, хотя и особым телом.

Эпикур, Лукреций, стоики продолжили разработку представлений Демокрита о душе. Но Эпикуру, душу имеют только те существа, которые могут ощущать. Лукреций различал дух и душу: дух называется умом, он душа души. Стоики выделяли восемь частей души: управляющее начало (разум у человека или инстинкт у животных), от нее происходит семь других частей души. Пять из этих семи частей души составляют чувства: зрение –



Сократ (470–344 гг. до н. э.). Выдвинул тезис «познать самого себя», утверждал познаваемость души только человека

пневма, которая распространяется от управляющей части до глаз; слух – до ушей; обоняние – до носа; вкус – до языка; осязание – до поверхности вещей, которых можно коснуться чувствами. Из остальных частей – одна воспроизводящая – пневма от управляющей части до детородных органов. Другая – то, что Зенон называл голосом; пневма, распространяющаяся от управляющей части до горла, языка и других органов речи.

Идеалистическая психология

Рассматриваются взгляды Фалеса, Анаксимена, пифагорейцев, Сократа и Платона. Наряду с материалистической линией развития психологического познания постепенно идет накопление идеалистических представлений о душе человека. Уже у Фалеса душа есть нечто особое, отличное от тела (он и магниту приписывал душу); у Анаксимена она – воздух (как в Книге бытия); у пифагорейцев – она уже бессмертна и переселяется, а тело является для нее чем-то чисто случайным. Именно в трактовке

особенностей души в их отличии от тела постепенно складывается идеалистическая философия.

Наиболее последовательно и обоснованно сформулировал идеалистические взгляды Сократ (470–399 гг. до н. э.). В учении о душе он впервые указал на разграничение между телом и душой, провозгласил нематериальность и невещественность души. Он определил душу отрицательно, как *нечто, отличное от видимого тела*.

Своего наивысшего развития идеализм достигает у ученика Сократа – Платона (427–347 гг. до н. э.), ставшего основоположником объективного идеализма. Основные сочинения: «Федон», «Федр», «Пир», «Государство», «Филеб».



Платон (427–347 гг. до н. э.) обосновал положения об активности и бессмертии человеческой души, сформулировал идею о внутреннем конфликте души

Центральной философской проблемой Платона является учение об идеях. Идеи – это истинно существующее бытие, неизменяемое, вечное, не имеющее возникновения, не осуществленное в какой-либо субстанции. Они незримы, существуют самостоятельно от чувственных вещей. В отличие от идей материя – это небытие, бесформенное, незримое. Это ничто, которое может стать любой вещью, т. е. всем при соединении с определенной идеей. Составной частью идеалистической философии Платона является учение о душе. Душа выступает в качестве начала, яв-

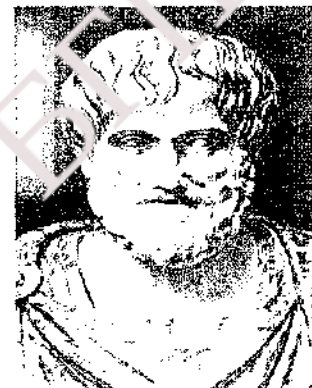
ляющегося посредником между миром идей и чувственных вещей.

Душа существует прежде, чем она вступает в соединение, с каким бы то ни было телом. В своем первобытном состоянии она составляет часть мирового духа. Индивидуальная душа есть не что иное, как образ и истечение универсальной мировой души.

По Платону, есть *три начала человеческой души*. Первое – вожделеющее неразумное начало. Обладая им, всякое живое существо (животные и растения) стремится удовлетворять свои телесные потребности. Оно составляет большую часть души каждого человека. Другое – разумное начало – противодействует

стремлениям вожделеющего начала. Третье – «яростный дух». Этой частью человек «вскипает, раздражается, становится союзником того, что ему представляется справедливым, и ради этого готов переносить голод и стужу». Все стороны души должны находиться в гармоничном отношении друг к другу при господстве разумного начала.

Учение о душе» Аристотеля



Аристотель (384–322 гг. до н. э.) создатель первого систематизированного психологического учения – трактата «О душе»

Вершиной античной психологии является учение о душе Аристотеля (384–322 гг. до н. э.). По словам Г. Гегеля, «самое лучшее, что мы имеем в психологии, вплоть до новейших времен, это то, что мы получили от Аристотеля». Аристотель – автор трактата «О душе», первого в мировой литературе систематического исследования по данной проблеме. Будучи учеником Платона, он расходился с ним в понимании природы идей, отвергая положение отдаленности идей от вещей.

По Аристотелю, каждая вещь есть единство материи и формы.

Системе Аристотеля свойственна двойственность: в учении о форме он остается на позиции объективного идеализма.

Душа, по Аристотелю, есть форма живого органического тела. Это означает, что она есть суть тела, причина и цель всех его действий. Все эти характеристики он объединяет и обобщает в специальное понятие «энтелехия», которым обозначает полную действительность тела, то, что делает его живым, постоянную возможность его жизненных функций. Как и Платон, он также предлагает классификацию души. В основе классификации лежит выделение *трех ступеней*, при этом способности высшей ступени включают способности предыдущих и не могут существовать без них.

Растительная и животная душа понимались материалистически. Разумная душа, по Аристотелю, идеальна, отделена от тела.

ее сущность божественна. После смерти она не уничтожается, а возвращается в бестелесный эфир воздушного пространства.

Учения античных врачей

Позиции материализма в античной психологии были укреплены успехами врачей в анатомии и медицине. Врач и философ Алкмеон Кротонский (VI в. до н. э.) впервые в истории знания выдвинул положение о локализации мыслей в головном мозгу. Гиппократ (460–377 гг. до н. э.) – «отец медицины» – в философии придерживался линии Демокрита. Как и Алкмеон, Гиппократ считал, что органом мышления и ощущения является мозг. Но наибольшую известность получило его учение о темпераменте.

В Александрии (III в. до н. э.) некоторое время было разрешено вскрытие трупов «безродных людей». Это способствовало важным открытиям, связанным с именами двух александрийских врачей – Герофила (установил разницу между нервами, сухожилиями и связками; описал устройства глаза; мозговые оболочки) и Эразистрата (подробно описал различные части головного мозга, обратил внимание на извилины). Все эти анатомо-физиологические сведения объединил и дополнил римский врач Гален (II в. н. э.), автор сочинения по медицине, анатомии, физиологии, которое было настольной книгой врачей вплоть до XVII в. Галену принадлежат открытия, связанные с выяснением строения и функций головного и спинного мозга: «...врачами точно установлено, что без нерва нет ни одной части тела, ни одного движения, называемого произвольным, и ни единого чувства». Также он разработал учение о темпераментах Гиппократа. Всего он выделял 13 типов темперамента, из них 1 – нормальный, 12 – как отклонение от нормы.

Таким образом, основным предметом исследования в психологических системах античности является душа, внутренний мир еще не выделяется в качестве самостоятельного предмета исследования. По мнению Н. Н. Ланге, греческие мыслители «многое рассуждали о видах познания ..., но понятие "сознание" почти игнорировалось ими».

ЛЕКЦИЯ: КОГНИТИВНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Изложение текста лекции максимально приближается к модели человека познающего или наивного ученого, учитываются законы и закономерности переработки и усвоения информации, интеллектуально-когнитивное развитие субъектов учебного процесса. Такие лекции высокотехнологичны, требуют наличия профессиональной компетентности и определенного педагогического мастерства.

В когнитивной психологии и психологии образования накоплен значительный арсенал инноваций, которые могут с успехом использоваться при чтении лекции.

Лекция с предварительным организатором. Предварительный организатор, согласно терминологии Д. Аусюбеля, – вводная информация в виде когнитивных структур идей или понятий, предлагаемая перед изложением учебного материала. Он призван помочь студентам понять, усвоить и сохранить информацию, служит когнитивным навигатором в учебных текстах и вербальных сообщениях преподавателя [8].

В качестве предварительного организатора могут выступать предваряющие лекцию вопросы и/или ключевые слова, опорные конспекты и схемы, обращение к домен-специфическим знаниям (опыту) студентов.

Другими словами, предварительный организатор служит связующим звеном между содержанием читаемой лекции и содержанием прочитанной ранее, а также своеобразным мостиком в мир новых или недостаточно осознанных знаний слушателей. В зависимости от степени сходства информации различают производное (на схожем материале) и коррелятивное (на смежном, межпредметном материале) присоединение. Так, в социальной рекламе усыновления в передаче «Пока все дома» блестяще используется присоединение к мультфильму:

*Так не бывает на свете,
Чтоб были потеряны дети.*

В результате возникает устойчивая ассоциация между эмоционально-насыщенным содержанием мультфильма и социальной проблемой сиротства. Обращение к любой составляющей назван-

ной выше ассоциации актуализирует в сознании ее второй компонент.

Блочно-модульная лекция с экспозиционным организатором. Максимальная продолжительность сохранения внимания (даже с учетом спонтанных отвлечений) не превышает 15 минут. Поэтому рекомендуется структурировать учебный материал в отдельные модули и блоки модулей, менять формы деятельности, опосредствовать вербальное изложение экспозициями.

Пример: Изложение содержания лекции «Когнитивные теории внимания» (по курсу когнитивной психологии) сопровождается демонстрацией модели, которая трансформируется и позволяет облегчить усвоение учебного материала за счет многократного переструктурирования.

Когнитивные теории внимания. Модели селекции

С конца 50-х гг. XX в. в психологии наиболее активно разрабатывается информационный подход. Избирательность внимания не вызывает сомнения. Причины его избирательности или в недостаточной пропускной способности канала, или в нашей неспособности обрабатывать все сенсорные признаки одновременно. Такое представление предполагает наличие отбора информации и «узкого места», где этот отбор осуществляется. В рамках информационного подхода было предложено несколько моделей, в которых определены функция и локализация этого узкого места: модель ранней фильтрации Д. Бродбента, модель делителя Э. Трейсмана и модель поздней фильтрации Д. и Дж. Дойчей и Д. Норманча.

Модель ранней фильтрации Д. Бродбента

Целостную теорию внимания первым разработал английский психолог Д. Бродбент. Он основывался на так называемой одноканальной теории и на положении о том, что обработка информации ограничена пропускной способностью канала, согласно теории обработки информации К. Шеннона и У. Вивера.

В книге «Восприятие и коммуникация» Д. Бродбент следующим образом изложил основы своей теории: во-первых, обработка информации на уровне сознания ограничена пропускной способностью канала; во-вторых, существует фильтр, который обеспечивает селекцию и предохраняет канал от перегрузки.

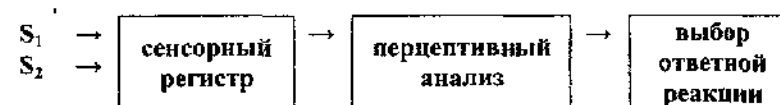


Рис. 1. Модель ранней селекции Д. Бродбента

Д. Бродбент утверждает, что сообщения, проходящие по отдельному нерву, могут различаться в зависимости от того, какое из нервных волокон они стимулируют или какое количество нервных импульсов они воспроизводят. Так, в случае, когда несколько нервов возбуждаются одновременно, в мозг одновременно могут идти несколько сенсорных сообщений. В модели Д. Бродбента такие сообщения обрабатываются несколькими параллельными сенсорными каналами. Дальнейшая обработка информации возможна после того, как на этот сигнал будет направлено внимание и он будет передан через избирательный фильтр в «канал с ограниченной пропускной способностью». Д. Бродбент считал, что для исключения перегрузки системы избирательный фильтр можно переключить на какой-нибудь другой сенсорный канал. Если селекция ведется на основе физических характеристик сигнала, как поначалу полагал Д. Бродбент, тогда переключение внимания не должно быть связано с содержанием сообщения.

Для проверки этого предположения он использовал методику дихотического слушания. На одно ухо испытуемому он предъявлял три цифры, а на другое ухо в то же самое время – три другие цифры. Испытуемый, таким образом, мог слышать, например, правым ухом: 4, 9, 3; левым ухом: 6, 2, 7. В одном случае испытуемых просили воспроизвести цифры, воспринимаемые через какое-то одно ухо: 493 или 627. В другом случае их просили воспроизвести цифры в порядке их предъявления. Поскольку предъявлялось по две цифры одновременно, испытуемые могли воспроизвести одну из цифр первой пары, но им приходилось назвать их обе, прежде чем продолжать последовательность. Отчет испытуемого выглядел так: «4, 6... 2, 9... 3, 7». С учетом количества воспроизводимой информации (шесть единиц) и скорости предъявления (две в секунду) Д. Бродбент мог ожидать, что точность воспроизведения будет около 95 %. Но в обоих экспериментах испытуемые воспроизводили меньше ожидаемого результата: в первом случае – 65 %, во втором – 20 %. Ученый объяснил эту разницу

необходимостью во втором эксперименте более часто переключать внимание с одного источника информации на другой.

Однако в 1960 г. Дж. Грей и А. Ведденберн провели эксперимент, результаты которого поставили теорию с фильтрацией Д. Бродбента под сомнение. Они предъявляли через левое и правое ухо слоги, составляющие вместе одно слово и случайные цифры, так, что когда в одном ухе слышался слог, в другом слышалась цифра.

левое ухо	правое ухо
ОБЪ	6
2	ЕК
ТИВ	9

Рис. 2. Эксперимент Дж. Грея и А. Ведденберна

Если теория Д. Бродбента, основанная на физической природе слуховых сигналов, верна, то испытуемые, когда их просили повторить то, что они слышали через один канал, должны были бы произнести нечто невнятное: «объ-два-тив» или «шесть-ек-девять». Вместо этого они произносили слово «кобъектив», демонстрируя способность быстрого переключения с одного канала на другой.

Во втором эксперименте они использовали ту же процедуру, только вместо отдельных слогов предъявляли целые фразы (иногда эту задачу называют «Дорогая тетя Джейн», или «Какого черта»). Как и в эксперименте с цифрами и разделенными словами, испытуемые склонны были слышать целую фразу, т. е. как констатировали Дж. Грей и А. Ведденберн, испытуемые в этой ситуации действовали разумно.

По утверждению Р. Солсо, авторы исследования «хотели не вполне честно» – стремление понять смысл разделенного слова или фразы заставляло испытуемых быстро переключаться с канала на канал, что не характерно для обычного восприятия информации. Как бы то ни было, теория ранней фильтрации, основанная на принципе «все или ничего», потребовала дальнейших доказательств или опровержений.

Модель делителя, или двойной фильтрации Э. Трейсман

Итак, одной из очевидных проблем модели Д. Бродбента было обнаружение сенсорной информации, например, имени испытуемого, через игнорируемый канал. В эксперименте Н. Морея примерно в трети всех случаев испытуемые обнаруживали их собственные имена по игнорируемому каналу. Чтобы объяснить это явление, он предположил, что какой-то анализ должен осуществляться перед фильтром.

Э. Трейсман нашла свое объяснение: некоторые слова (стимулы) имеют более низкий порог активации. Так, более значимые (релевантные) слова (собственное имя или характерный плач своего ребенка) активируются легче, чем менее значимые (иррелевантные) слова. В эксперименте Э. Трейсман испытуемых просили следить за сообщением, подаваемым на одно ухо, в то время как смысловые части фразы подавались то на одно, то на другое ухо. Например, сообщение «Стоит дом понять слово» предъявлялось на правое ухо, а выражение «Знание о холме» – на левое. Испытуемые воспроизводили фразу: «Стоит дом на холме».

Представляет интерес также эксперимент, в котором испытуемые со знанием английского и французского языка слушали отрывок из книги Дж. Орвелла «Англия, Твоя Англия». На одно ухо поступал английский, а на второе французский текст. Английская и французская версии текста были несколько сдвинуты во времени, но испытуемые об этом не знали. По мере сокращения разрыва во времени испытуемые постепенно замечали, что оба сообщения имеют один и тот же смысл.



Рис. 3. Модель делителя Э. Трейсман

Результаты экспериментов Э. Трейсман и других исследователей явно противоречили модели ранней фильтрации. Прежде чем анализировать характеристики сигнала, какой-то «мозговой центр» должен был принять решение о том, что это необходимо. Для этого нужен был некоторый предварительный просмотр ма-

териала. Согласно Э. Трейсмэн, информация оценивается дважды: на первом из этих предварительных просмотров сигнал оценивается на основе физических характеристик, на втором – по смыслу. Начальный просмотр осуществляется посредством делителя или перцептивного фильтра – устройства, регулирующего интенсивность сообщения и выполняющего роль посредника между сигналом и его вербальной обработкой.

Модель Э. Трейсмэн предполагает, что «нерелевантные сообщения» слышатся приглушенно, а не блокируются совсем. По ее мнению, аттенюатор (делитель) обрабатывает все неконтролируемые сообщения одинаково и независимо от их содержания. Единственное различие между контролируемыми и неконтролируемыми сообщениями состоит в том, что у неконтролируемого сообщения общее отношение сигнал/шум уменьшено селективным фильтром. Аттенюатор выбирает только на основе общих физических свойств, таких как локализация и качество голоса.

Модель уместности, поздней селекции Дойчей-Нормана

Альтернативная модель с фильтрацией была предложена Дж. Дойчем и Д. Дойчем и затем пересмотрена Д. Норманном. Она отличается от модели Э. Трейсмэн одной существенной деталью: все сигналы проходят предварительный анализ, а затем поступают на делитель, который посылает их в модифицированном виде на дальнейшую обработку.

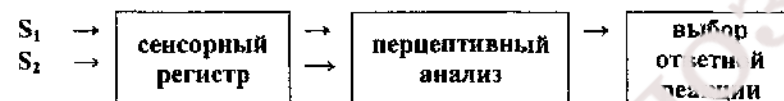


Рис. 4. Модель уместности Дойчей-Нормана

Модель уместности (термин «уместность» предложил Д. Норман) кажется несколько неэкономичной, большое количество несущественных стимулов проверяется прежде, чем начнется их дальнейшая обработка. По Д. Норманну, сенсорные входные сигналы подвергаются параллельной обработке. Предпочтение отдается сигналам в зависимости от их существенности или «уместности» по отношению к текущей цели, стоящей перед системой.

Итак, опознаются все элементы, все сигналы находят соответствие в памяти, где происходит некоторый минимальный анализ их значения. Затем запускается механизм избирательного внимания. Путь сенсорных сигналов Д. Норманн описывает следующим образом: «Все сигналы, поступающие на органы чувств, проходят стадию анализа, осуществляемого сначала физиологическими процессами. На основе выделенных параметров определяется место, где хранится репрезентация данного сенсорного сигнала. Все сенсорные сигналы возбуждают свои репрезентации, а в это же самое время продолжается анализ предыдущих сигналов. Так, формируется класс событий, которые следует считать уместными по отношению к текущему анализу. Этот набор уместных элементов также активизирует в памяти свои репрезентации. Элемент, который возбуждается в наибольшей степени совместным действием уместных и сенсорных входных сигналов, отбирается для последующего анализа» [14, с. 128].

С точки зрения когнитивной психологии не повторение, а переструктурирование является «матерью» учения. Переструктурирование экспозиции позволяет осознать связи между категориями и понятиями, включает их в общий теоретический контекст, помогает сохранить и вербализовать усвоенную информацию.

По мнению канадского психолога Э. Тульвинга, эффективность сохранения и воспроизведения информации зависит от ее кодирования в эпизодической или семантической памяти. В зависимости от значимости учебного материала необходимо заранее планировать: какая информация будет храниться в качестве эпизодов, а какая – семантических структур. Например, вспоминая содержание какой-либо статьи из научного журнала, мы обращаемся к сопутствующему ее прочтению контексту (какие события происходили в это же время) или вспоминаем то, в каком журнале эта статья могла бы быть опубликована, кто мог быть ее автором. Содержание лекций, с одной стороны, не может быть перегружено теоретическими конструктами, с другой – одни и те же термины необходимо упоминать не менее трех раз и в разных контекстах.

Прототипное научение. Мы полагаем, что характер ментальных репрезентаций во многом определяет соответствующий тип научения: перцептивное, прототипное или концептуальное, в том числе и в процессе чтения лекций.

Д. Хебб под перцептивным научением понимает процесс долговременного изменения восприятия какого-либо объекта (или события) в результате предшествующих восприятий этого же объекта или связанных с ним вещей [3; 9]. Дальнейшее развитие концепция перцептивного научения получила в работах Э. Гибсон и Д. Аусюбеля.

Дифференциальная теория перцептивного обучения и развития Э. Гибсон основана на экологическом подходе к восприятию и на концепции восприятия как извлечения информации Дж. Гибсона [9]. Согласно Э. Гибсон, перцептивное развитие осуществляется от недифференцированной общей реактивности на ситуацию до формирования сенсорных, образных и концептуальных репрезентаций. Как утверждает Н. И. Чуприкова, общая схема прогрессивной познавательной дифференциации осуществляется от событий к объектам, с одной стороны, и к размерностям времени и пространства – с другой, и уже затем – к времени и пространству как чистым абстракциям, выходящим за пределы перцептивного опыта [15].

Э. Гибсон выделяет три механизма перцептивного обучения и развития: абстрагирование, фильтрацию и периферические механизмы внимания. Абстрагирование (выделение постоянных и вариативных свойств предметов и явлений) и фильтрация (способность игнорировать иррелевантную информацию) составляют центральные процессы дифференцирования перцептивных содержаний. Их дополняют периферические механизмы внимания – его сосредоточение на чем-либо посредством тонких селективных моторных приспособлений сенсорного органа. Благодаря этому, внимание преодолевает рефлекторный и пассивный характер и «из пленника становится исследователем» [12].

В результате дальнейших исследований теория перцептивного обучения и развития была дополнена положением о трех компонентах когнитивного развития ребенка: перцепция, действие и исследовательская активность по отношению к объектам среды. Перцептивные системы направляют действия и исследовательскую активность и при этом сами изменяются и развиваются под их влиянием в направлении дальнейшей дифференциации и специализации. Взаимосвязь перцептивного обучения и развития обусловлена, согласно Дж. и Э. Гибсонам, способностью воспринимающих систем извлекать информацию и самим совершенствоваться в процессе обучения [15].

Как подчеркивает У. Найссер, согласно теории перцептивного научения Э. Гибсон, различия между «тренированным» и «наивным» наблюдателем заключается в способности извлекать информацию: образовывать признаки и структуры высшего порядка. Задача психолога – не только описать восприятие информации, но и понять внутренние когнитивные структуры воспринимающего и способы их извлечения [12].

Возможности перцептивного научения, как правило, переоцениваются в системе начального обучения и недооцениваются при обучении подростков и взрослых. Не случайно Л. С. Выготский предупреждал от увлечения наглядностью, а Ж. Пиаже говорил о рабочей зависимости от «здесь и сейчас». Сущность перцептивного научения наиболее очевидно выразил У. Найссер: «Создается впечатление, что ребенок в меньшей степени принадлежит себе, нежели тем объектам, которые присваивают его внимание, – это первое, что следует преодолеть учителю» [12, с. 189].

В качестве синонима понятия «перцептивное научение» часто встречается термин «научение через восприятие». Это вид научения, основанного на инструкциях и предъявлении обучающимся структурированного материала в относительно законченной форме [8]. В целом перцептивное научение определяется посредством наблюдения, актуализации и моделирования конкретного ментального опыта. Такое научение является природосообразным для людей с конкретным интеллектом. Его результатом является усвоение новых знаний на уровне «житейских понятий» (представлений) и спонтанно возникающих научных понятий. Перцептивное научение рассчитано на актуальный уровень развития. Оно доступно, эмоционально окрашено, однако затратно во времени и не обладает необходимым развивающим эффектом. С другой стороны, вряд ли есть необходимость в усвоении всей совокупности знаний на предельном уровне абстракции.

Вторая форма научения путем рассуждений, или концептуальное научение, ориентировано на обучающихся с абстрактным уровнем интеллекта, имеющих способности к обобщению и оперированию абстрактными категориями. Мы полагаем, что эти два крайних типа научения нет необходимости рассматривать с точки зрения дихотомии, необходимо исходить из их континуума. Между его полюсами имеет место промежуточная форма – прототипное научение. Оно базируется на естественной способности

к обобщению и категоризации и значительно облегчает формирование и усвоение научных понятий. Такое научение наиболее адекватно для групп с переходным интеллектом (от конкретного к абстрактному) и тех, у кого нет достаточного уровня развития вербального интеллекта. В зарубежной психологии встречается термин «научение прототипам». В наших работах [10; 11] достаточно полно реализованы принципы прототипного научения, хотя мы употребляем более развернутое понятие «обучение от среднего уровня обобщенности, от понятия-прототипа».

Прототипное обучение предполагает такое изложение учебного материала, которое позволит в последующем легко осуществить перенос способа кодирования информации на другие контексты. Так, динамический опорный конспект позволяет не только изложить динамику развития Киевской Руси, но и трансформировать эту модель на другие феодальные цивилизации. Для этого достаточно поменять терминологию: «Великий князь» – на «раджа» или «император» и т. п. (см. прил. А).

Пример. Содержание лекции «*Научные школы в психологии*» (курс истории психологии) излагается от общего к частному. Сначала мы определяем общее понятие «научная школа», а затем рассматриваем специфику конкретных научных психологических школ [4].

Научные школы в психологии Определение дефиниции «научная школа». Типология научных школ

Как отмечает М. Г. Ярошевский, «известно, что школы складывались на базе исследовательских программ, возникающих в определенных проблемных ситуациях в науке». Однако обобщенно понятие «научная школа» находится на этапе исторического становления и конкретизации дефиниции.

Согласно определению Т. Куна (1962), под парадигмой понимаются «общепринятые примеры фактической практики научных исследований – примеры, которые включают закон, теорию, их практическое применение и необходимое оборудование, – все в совокупности дает модели, из которых возникают конкретные традиции научного исследования».

Впоследствии М. Г. Ярошевский (1979) развел понятия «парадигма» и «научная школа», конкретизировав определение научной

школы – «это специфическая форма организации кооперированной научной деятельности, сущность которой задается единством процесса познания и передачи накопленных знаний». Он выделил три типа научных школ: научно-образовательная структура, научно-исследовательский коллектив, школа – направление в науке.

В настоящее время, согласно определению НАН Беларуси (письмо НАН Беларуси от 10.02.2003 г. № 12/1), «под научной школой понимается сформировавшийся вокруг научного лидера (видного ученого – основателя научной школы или его признанного ученика) и связанный формальными (институт, лаборатория, отдел, кафедра) и (или) неформальными (постоянно действующий научный семинар) коммуникациями научный коллектив, завоевавший известность высоким уровнем научных исследований и научно-технических разработок, характеризующийся общностью научного направления и единством исследовательской программы, устойчивостью научной репутации и традиций, а также преемственностью поколений в ходе подготовки научных, научно-педагогических и научно-технических кадров высшей квалификации по научному направлению школы».

В качестве организационных форм коллектива, представляющего научную школу, обозначены следующие типы: научная школа классического типа; дисциплинарная научная школа – институционализированный научный коллектив; проблемная научная школа – неформально объединенный научный коллектив без единого центра, исследующий единую научную проблему с использованием единых концептуальных подходов к ее решению; научная школа – научное направление, объединяющее представителей различных профильных исследовательских коллективов, развивающих сходными методами общие научные направления.

Основные критерии исследований научных школ

Проведенный анализ содержания вышеперечисленных определений и типологий научных школ позволяет определить наличие общих черт:

1. Единство научно-исследовательской программы.
2. Общность научного направления.
3. Преемственность передачи накопленных знаний.
4. Устойчивость традиций.

Методы исторического анализа деятельности научных школ

Метод *источниковедческого анализа* направлен на изучение документальной основы историко-психологических исследований и является доказательной базой достоверности полученных результатов. Использование этого метода предполагает комплексную интерпретацию источника, включающую: точную датировку; установление подлинности источника; пространственную локализацию исторических фактов; идентификацию авторства и лиц, упоминаемых в источнике; выявление логических и содержательных связей между положениями источника и другими данными и сведениями, проходящими по заявленной теме. Особое значение метод приобретает при работе с архивными источниками по истории психологии.

В качестве материала, который интерпретируется посредством источниковедческого метода, могут использоваться документы Национального архива Республики Беларусь, архивов высших учебных заведений, отчеты по научно-исследовательской работе и подготовке кадров вузов, личные дела сотрудников кафедр, отделений и факультетов.

Также при исследовании научных школ целесообразно применять *проблемологический анализ*, который базируется на признании проблемы в качестве системообразующего фактора научного познания. Это обусловлено тем, что, с одной стороны, в процессе постановки проблемы осуществляется социальный заказ науке, с другой – в ее постановке и решении отражаются взгляды и ориентации как отдельных ученых, так и исследовательских коллективов. Проблемологический анализ включает также процессуальный аспект – формирование в ходе решения проблемы научных школ. Метод проблемологического анализа, таким образом, дает возможность не только избежать жесткой дихотомии по линии «экстернализм – интернализм», но и установить конструктивные связи в рамках развития научного познания.

Анкета научной школы Республики Беларусь

Анкета научной школы была разработана Центром мониторинга миграции научных и научно-педагогических кадров Института социологии и социальных технологий Национальной акаде-

мии наук Беларуси (см. прил. А). Следует также отметить современное понимание и конкретизацию таких терминов, как *фундаментальные и прикладные научные исследования*.

Фундаментальные научные исследования – теоретические и (или) экспериментальные исследования, направленные на получение новых знаний об основных закономерностях развития природы, человека, общества и искусственно созданных объектов (Закон Республики Беларусь «О научной деятельности», статья 1).

Прикладные научные исследования – исследования, направленные на применение результатов фундаментальных научных исследований, достижение практических целей и решение конкретных задач (Закон Республики Беларусь «О научной деятельности», статья 1).

Разработка – деятельность, направленная на создание или усовершенствование способов и средств осуществления процессов в конкретной области практической деятельности, в частности, на создание новой продукции или технологий. Разработка новых технологий и продукции включает проведение опытно-конструкторских (при создании изделий) и опытно-технологических (при создании материалов, веществ, технологий) работ (Закон Республики Беларусь «Об основах государственной научно-технической политики», статья 1).

ЛЕКЦИЯ: МОТИВАЦИОННО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Лекции во многом определяют научные и профессиональные интересы студентов. Факторами, способствующими академическим достижениям, являются способности, мотивация и качество преподавания. Мотивация тесно связана с нашей оценкой собственной эффективности и компетентности, или самоэффективности. Лекции призваны стимулировать цели достижения компетентности (мастерства), а не только успеваемости, посредством манипуляции такими факторами, как разнообразие и значимость информации; оценка, основанная на социальном сравнении и чувстве принадлежности; авторитет или достижение автономности.

С точки зрения когнитивных теорий мотивации, необходимо принимать во внимание закономерности познания и метапознания.

В свою очередь, современные теории метапознания (познания о познании, понимания и регулирования собственной умственной деятельности) восходят к концепции самоэффективности А. Бандуры. По его мнению, самоэффективность – это оценка человеком собственной эффективности во взаимодействии с окружающим миром и другими людьми [9]. Она выступает в качестве мотива конкретной деятельности, определяет потребность в достижении успеха и характер атрибуции неудач, влияет на затраты времени и усилий при преодолении возникающих трудностей и препятствий. Способность к метапознанию является одной из базовых компетенций специалиста, определяющей уровень его конкурентоспособности и профессиональной мобильности.

Как утверждает Х. Гейвин [2], для непосвященных знания и компетентность специалиста представляют собой область таинственного и интуитивного. Между тем компетентность основывается на когнитивных навыках, создании банков специализированных и систематизированных знаний. Основным методом исследования компетентности и академической самоэффективности (самоощущения наличия знаний или чувства собственной академической успешности) является сравнительный анализ различий между «новичками» и «специалистами» (экспертами).

Согласно имплицитной теории интеллектуальной компетентности К. Двек, индивидуальные различия в эффективности обучения зависят не только от уровня развития психометрического интеллекта. Уровень академических достижений во многом определяет личностные качества субъекта образовательного процесса и его житейские репрезентации или самооценки интеллекта [7].

Представления о собственном интеллекте выступают в качестве факторов внутренней детерминации обучения. Индивидуумы, для которых характерны представления о неизменной природе интеллекта, отличаются стремлением к превосходству, ценят легкий успех, нуждаются в позитивном подкреплении и стараются избегать неудач. Они проявляют неуверенность в собственных интеллектуальных способностях при их сравнении со сверстниками и решении задач повышенной сложности. Напротив, разделяющие концепцию обогащаемого интеллекта индивидуумы готовы к развитию и самосовершенствованию, преодолению препятствий и трудностей, ориентированы на получение знаний, а не отметок, и достижение компетентности.

В проведенном нами исследовании, в ходе которого мы изучали индивидуальные имплицитные теории интеллекта и личности в их взаимосвязи с представлениями об академической самоэффективности, приняли участие 83 студента в возрасте от 19 до 22 лет (средний возраст – 20,11) и 59 магистрантов в возрасте от 21 до 25 лет (средний возраст – 22,69). В качестве диагностического инструментария мы использовали «Методику К. Двек» в модификации Т. В. Ковниловой и С. Д. Смирнова [7]. Она включает три опросника К. Двек, преобразованные в три шкалы: имплицитные теории «Обогащаемого интеллекта», «Обогащаемой личности» и «Принятия целей обучения» и авторскую шкалу «Самооценка обучения». Степень согласия/несогласия с суждениями методики оценивались по шестибальной шкале (от -3 до +3).

Анализ результатов исследования. Средние оценки по всем шкалам методики как магистрантов, так и студентов оказались в положительном полюсе значений. Студенты выше оценивают возможности развития интеллекта (0,84 и 0,27) и личности (6,92 и 3,70), чем магистранты в процессе обучения. Напротив, магистранты – академическую самоэффективность (5,77 и 1,49) и принятие целей обучения (4,33 и 2,93). Теоретический и практический интерес представляет анализ распределения испытуемых в соответствии с их классификацией по каждой шкале теста в отдельности.

Так, согласно имплицитной теории интеллекта студентов, можно констатировать преобладание у них концепции обогащаемого интеллекта (51 или 61,4 %) над концепцией неизменного интеллекта (26 или 31,3 %). Распределение магистрантов свидетельствует о признании ими скорее наследственной (24 или 40,7 %), чем средовой (22 или 37,3 %) детерминации интеллектуального развития. Видимо, магистранты, которые поступили в магистратуру в результате вступительных экзаменов и конкуренции, в большей степени подвержены сомнениям в своих интеллектуальных способностях, чем живущие от сессии до сессии студенты.

Принятие имплицитной теории обогащаемой личности доминирует в обеих группах. При этом веру в возможность личностного развития разделяют 77 (92,8 %) студентов и 36 (61 %) магистрантов. Шкала «Самооценки образования», по мнению авторов методики, является предикатом результата экзамена, позволяет прогнозировать академическую успеваемость испытуемых. Концепции себя как успешного магистранта придерживаются 49 (83,1 %) респондентов, концепции успешного студента – 49 (59 %). Не верят

в возможность высоких академических достижений – 7 (11,9 %) магистрантов и 28 (33,7 %) студентов.

Показатели по шкале «Принятие целей обучения» позволяют утверждать, что 69 (83 %) студентов и 42 (72 %) магистранта ориентированы на достижения профессионального мастерства в результате обучения. В то же время 7 (8,43 %) студентов и 13 (22 %) магистрантов предпочитают довольствоваться положительными оценками и не задумываются о профессиональной компетентности.

Таким образом, на основе анализа имплицитных теорий интеллекта и личности студентов и магистрантов, принятия ими целей обучения и самоофективности академических достижений, можно говорить о роли мотивационных аспектов в обучении и принятии модели субъекта обучения и воспитания.

Пример: В качестве мотивационного фактора при усвоении приведенного учебного материала лекции «История становления и развития гуманистической психологии» можно предложить студентам, разделенным на научные школы Г. Олпорта, А. Маслоу и К. Роджерса, сформулировать сильные стороны «своей» школы.

История становления и развития гуманистической психологии

Психоаналитическое направление, впервые поставившее вопрос о необходимости исследования мотивации и структуры личности, обогатила психологию многими важными открытиями. Но этот подход игнорировал изучение таких важнейших характеристик, как качественное своеобразие личности каждого человека, возможность сознательно и целенаправленно развивать определенные стороны «образа Я» и строить взаимоотношения с окружающими. Вызывала возражения ученых и идея психоанализа о том, что процесс развития личности заканчивается в детстве, тогда как экспериментальные материалы показывали, что становление личности происходит в течение всей жизни.

Осознание недостатков традиционных психологических направлений привело к возникновению новой психологической школы, получившей название гуманистической психологии. Это направление, появившееся в США в 40-х гг., базировалось на философской школе экзистенциализма.

Развитию гуманистической психологии способствовала обстановка, которая сложилась в обществе после Второй мировой войны. Она не только подняла проблему гуманизма, но и показала, что многие люди в экспериментальных ситуациях проявляют стойкость и сохраняют достоинство. Эти данные показали ограниченность подхода к человеку, объясняющие развитие его мотивации, личных качеств только как стремление к адаптации. Это стремление человека к сохранению и развитию своей духовной уникальности было не возможно объяснить в терминах традиционной психологии и только естественной научной детерминации, игнорируя философские причины. Именно поэтому лидеры гуманистической психологии обратились к достижениям философии экзистенциализма, изучающих внутренний мир, экзистенцию человека (табл. 1).

Таблица 1
Основные теории гуманистической психологии

Ученый	Движущие силы развития и структура личности	Основные достижения
Г. Олпорт	Основные и инструментальные черты, набор которых уникален и автономен	Открытость системы человек – общество, опросники
А. Маслоу	Иерархия потребностей, приоритет бытийных или дефицитных потребностей	Потребность в самоактуализации, механизмы идентификации и отчуждения
К. Роджерс	«Я-концепция», в центре которой гибкая и адекватная самооценка	Копгруэнтность, личностно ориентированная терапия

Появляется новая детерминация, объясняющая развитие человека, его стремления к самоактуализации, творческой реализации своих потенциальных возможностей. При этом подчеркивалось значение для науки исследования полноценных и творческих людей, а не только невротиков, стоящих в центре исследований психоанализа.

Таким образом, и логика развития психологии, и идеология общества приводили к возможности появления нового третьего пути в психологии, который как раз и стремилась сформулировать гуманистическая психология, развиваемая Г. Олпортом, А. Маслоу и К. Роджерсом.

Теория Г. Олпорта

Г. Олпорт (1897–1967) – один из основателей гуманистической психологии. Одним из главных постулатов его теории, изложенных в книге «Личность: психологическая интерпретация» (1937), было положение о том что личность является открытой и саморазвивающейся системой. Он подчеркивал, что общение личности с обществом является не стремлением к уравниванию со средой, а взаимообщением, взаимодействием. Г. Олпорт доказывал, что в основе развития личности лежит потребность взорвать равновесие, достичь новых вершин, т. е. потребность в постоянном развитии и совершенствовании.

К важнейшим заслугам относится то, что он один из первых заговорил об уникальности качеств человека, являющегося носителем своеобразного сочетания качеств, потребностей, которые Г. Олпорт называл *traits* – черты. Эти потребности, или черты личности, он подразделял на основные и инструментальные. Основные черты стимулируют поведение и представляют собой врожденные, генетические, а инструментальные – оформляются поведением, формируются в процессе жизни человека, т. е. являются фенотипическими образованиями. Набор этих черт и составляет ядро личности, придает ей уникальность и неповторимость.

Важным в теории Г. Олпорта является положение об автономности черт. У ребенка нет этой автономности, его черты неустойчивы и не полностью сформированы. Только у взрослого, осознающего себя, свои качества и свою индивидуальность, черты становятся автономными и не зависят ни от биологических потребностей, ни от давления общества. Эта автономность потребностей человека позволяет ему, оставаясь открытым для общества, сохранять свою индивидуальность. Так Г. Олпорт решает проблему идентификации – отчуждения – одну из важнейших для гуманистической психологии.

Г. Олпорт разработал специальные методы системного исследования психики человека. Наибольшую известность приобрел опросник Миннесотского университета (MMPI).

Теория А. Маслоу

А. Маслоу (1908–1970) считается «духовным отцом» гуманистической психологии. Именно им были разработаны теоретичес-

кие положения этого направления – о самоактуализации, видах потребностей и механизмах развития личности.

А. Маслоу окончил Висконсинский университет и получил степень доктора психологии в 1934 г. Собственная теория А. Маслоу, которую он разработал к 50-м гг. XX в., изложена в книгах «К психологии бытия» (1968), «Мотивация и личность» (1970). Она появилась на основе длительного знакомства с основными психологическими концепциями, существовавшими в тот период, так же как и сама идея А. Маслоу о необходимости формирования третьего психологического направления, альтернативного психоанализу и бихевиоризму.

В 1951 г. А. Маслоу пригласили в Бренденский университет, где он занимал пост председателя психологического отделения до 1967 г. Последние годы жизни он был Президентом Американской психологической ассоциации. Он активно выступал против тенденции сведения всей психической жизни к поведению (бихевиоризм), так как считал, что самое ценное в психике – Самость – стремление к саморазвитию – не может быть описана с позиции психологии поведения, потому она должна быть не исключена, а дополнена психологией сознания, которая бы исследовала «Я – концепцию», Самость личности.

В отличие от психоанализа, который исследовал главным образом отклоняющееся поведение, А. Маслоу считал, что исследовать человеческую природу необходимо, «изучая ее лучших представителей, а не каталогизируя трудности и ошибки средних или невротичных индивидуумов». Выбранная им группа состояла из 18 человек, при этом 9 из них были его современниками, а 9 – историческими личностями: А. Линкольн, А. Эйнштейн, Б. Спиноза. Эти исследования привели его к мысли о том, что существует определенная иерархия потребностей человека: физиологические потребности – в пище, воде, сне; потребность в безопасности – стабильности, порядке; в любви и принадлежности – семье, дружбе; в уважении – самоуважении, признании; самоактуализации – развитие способностей.

Одно из слабых мест в теории А. Маслоу заключалось в его положении о том, что данные потребности находятся в раз и навсегда заданной жесткой иерархии и более «высокие» потребности возникают только после того, как удовлетворяются элементарные, например потребность в безопасности или в любви.

Впоследствии и сам А. Маслоу отказался от столь жесткой иерархии, объединив все существующие потребности в два класса – потребности нужды и потребности развития. Таким образом, он выделил два уровня существования человека – бытийный, ориентированный на личностный рост и самоактуализацию, и дефицитный, ориентированный на удовлетворение фрустрированных потребностей. В дальнейшем он выделил группы бытийных и дефицитных потребностей, обозначив их терминами Б и Д (например: Б – любовь и Д – любовь), а также ввел термин метамотивация – собственно бытийная мотивация, ведущая к личностному росту.

Ученый считал, что каждый человек рождается с определенным набором качеств, способностей, которые и составляют сущность его «Я», его Самости и которые человеку необходимо осознать и проявить в своей жизни и деятельности. Однако стремление к самоактуализации наталкивается на различные трудности (непонимание окружающих, собственная неуверенность), поэтому большинство людей отказываются от желания проявить себя, самоактуализироваться, что в дальнейшем приводит к неврозам. Исследования А. Маслоу показали, что невротики – это люди с неразвитой или неосознанной потребностью к самоактуализации. А. Маслоу был практически первым психологом, обратившим внимание не только на отклонение, но и на позитивные стороны личностного развития.

Теория К. Роджерса

К. Роджерс (1902–1987) окончил Висконсинский университет, отказавшись от карьеры священника, к которой готовился с юности. Работа в качестве практикующего психолога в центре помощи детям дала ему интересный материал, который он обобщил в своей первой книге «Клиническая работа с проблемными детьми» (1939). Книга имела успех, и его пригласили на должность профессора в университет Огайо. В 1945 г. Чикагский университет предоставил ему возможность открыть консультационный центр, в котором он разработал основы своей директивной терапии – «терапии, центрированной на клиенте». Основы ее изложены в одноименной книге «Терапия, центрированная на клиенте» (1952). В 1957 г. он перешел в Висконсинский университет, где вел курсы по психиатрии и психологии.

В своей теории личности К. Роджерс разработал систему понятий, позволяющую людям создавать и изменять свои представ-

ления о себе, своих близких. Он считал, что тот опыт, который человек приобретает в течение жизни («феноменальное поле») может совпадать или не совпадать с реальной действительностью. Степень тождественности этого поля реальной действительности К. Роджерс назвал конгруэнтностью. При высокой степени конгруэнтности то, что человек сообщает другим и то, что он осознает в происходящем более или менее совпадают между собой. Нарушение конгруэнтности приводит к росту напряженности, тревожности и, в конечном итоге, – к невротизации.

Говоря о структуре «Я», он пришел к выводу, что внутренняя сущность человека (Самость) выражается в самооценке. У маленьких детей же эта самооценка бессознательна, представляет скорее самоощущение. Тем не менее она уже руководит поведением, помогает понять и отобразить то, что присуще именно данному человеку – интересы, профессию, общение.

Идеи К. Роджерса об истинных взаимоотношениях между ребенком и взрослым легли в основу работ Б. Спока, который писал о том, как родители должны ухаживать за детьми, не нарушая их истинной самооценки и помогая их социализации. Исследования К. Роджерса доказывали, что успешная социализация человека, его удовлетворение работой и собой коррелируют с уровнем его самосознания. Эта связь более значима для нормального развития личности, чем отношение родителей к ребенку, их привязанность или отчуждение от него, социальный статус и ее окружение.

В терапии К. Роджерс является создателем энкаунтер-групп (группы встреч), которые являются одной из самых распространенных в настоящее время технологий психотерапии и обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная система образования в вузе, а также система повышения квалификации все в большей степени ориентируются на метапознание. Учение как учебная деятельность студентов и слушателей подразумевает два взаимосвязанных процесса: усвоение научных знаний и формирование компетенций (познание) и познание на основе познания, имеющихся знаний и компетентности (метапознание). Мы полагаем, что изложение материала на примере близких авторам дисциплин не мешает читателю перенести изложенные способы на другие учебные и научные дисциплины. Творчество начинается с аналогий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Араблинская, А. А.* Постмодернистский характер современной личности / А. А. Араблинская // *Человеческий фактор: социальный психолог.* – 2007. – № 1. – С. 53–57.
2. *Гейвин, Х.* Когнитивная психология / Х. Гейвин. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.
3. *Годфруа, Ж.* Что такое психология: в 2 т. / Ж. Годфруа. – М.: Мир, 1992. – Т. 1. – 496 с.
4. *Дроздова, Н. В.* История психологии: учеб. пособие / Н. В. Дроздова. – Минск: ЖНИ «Энвила», 2009. – 80 с.
5. *Дроздова, Н. В.* Компетентостный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2007. – 100 с.
6. *Иванов, М. В.* Образ и логика психологии / М. В. Иванов // *Экспериментальная психология познания: когнитивная логика сознательного и бессознательного.* – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2006. – С. 301–323.
7. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / Т. В. Корнилова [и др.] // *Психологический журнал.* – 2008. – № 3. – С. 86–98.
8. *Лефрансуа, Г.* Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
9. *Лефрансуа, Г.* Теории научения. Формирование поведения человека / Г. Лефрансуа. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 278 с.
10. *Лобанов, А. П.* Системная методология формирования научных понятий у подростков / А. П. Лобанов. – Минск: НЕССИ, 2002. – 222 с.
11. *Лобанов, А. П.* Когнитивная психология: от ощущений до интеллекта / А. П. Лобанов. – Минск: Новое знание, 2008. – 376 с.
12. *Найссер, У.* Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. – Благовещенск: БКГ им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. – 224 с.
13. *Солнцева, Н.* Проблема мотивации: концептуальные основания / Н. Солнцева // *Высшее образование в России.* – 2003. – № 3. – С. 95–98.
14. *Солсо, Р. Л.* Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
15. *Чуприкова, Н. И.* Умственное развитие: принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.