

А. И. САВЕНКОВ

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В ДВУХ ТОМАХ

Том 2

*Рекомендовано*

*Учебно-методическим объединением по специальностям  
педагогического образования в качестве учебника  
для студентов высших учебных заведений,  
обучающихся по специальности «Педагогика и психология»*



Москва  
Издательский центр «Академия»  
2009

УДК 37.015.3(075.8)  
ББК 88.4я73  
С129

Рецензенты:

доктор психологических наук, заведующий лабораторией психологии и психофизиологии творчества ИП РАН, профессор *Д. В. Ушаков*;  
доктор психологических наук, профессор МГППУ *И. В. Вачков*

**Савенков А. И.**

С129 Педагогическая психология. В 2 т. Т. 2 : учебник для студ. высш. учеб. заведений / А.И.Савенков. — М. : Издательский центр «Академия», 2009. — 240 с.  
ISBN 978-5-7695-6295-2

Второй том учебника посвящен проблемам психологии воспитания и психологии педагогической деятельности. В нем рассматриваются механизмы и закономерности психосоциального развития личности в образовательной среде; показано соотношение между уровнями когнитивного и личностного развития учащегося, между характером психосоциального развития личности и содержанием, формами, методами и средствами воспитательного воздействия; представлены психологические основы педагогической деятельности, характеризуются индивидуально-психологические и профессиональные качества, важные для педагога, стили педагогической деятельности и ее мотивация.

Для студентов педагогических университетов — тех, кому предстоит в дальнейшем работать школьными практическими психологами. Полезен всем, кто интересуется вопросами педагогической психологии.

УДК 37.015.3(075.8)  
ББК 88.4я73

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

ISBN 978-5-7695-5309-7  
ISBN 978-5-7695-6295-2 (т. 2)

© Савенков А. И., 2009  
© Образовательно-издательский центр «Академия», 2009  
© Оформление. Издательский центр «Академия», 2009

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Материал второго тома учебника «Педагогическая психология» логически продолжает содержание первого тома и охватывает две большие отрасли педагогической психологии: психологию воспитания и психологию педагогической деятельности.

Представляя собой неотъемлемые части педагогической психологии, эти отрасли знания обладают своей специфической проблематикой. В книге сделана попытка преодолеть ряд нежелательных тенденций, проявляющихся при рассмотрении этих отраслей. Раздел «Психология воспитания» нередко целиком выпадает из учебников. И хотя он менее разработан, чем психология обучения, это никак не умаляет его значимости. В большинстве отечественных и зарубежных изданий педагогическая деятельность неоправданно ограничивается сферами учительской и преподавательской деятельности.

В части третьей, посвященной психологии воспитания, рассматривается круг наиболее важных вопросов. Среди них: исследование механизмов и закономерностей психосоциального развития личности в образовательной среде; возрастные и индивидуальные различия в процессе психосоциального развития личности в образовательной среде; определение связи между уровнями когнитивного и личностного развития учащегося; изучение механизмов и закономерностей трансформации развития воспитываемой личности в процессе саморазвития, осуществляемого в ходе самовоспитания; изучение связи между характером психосоциального развития личности и содержанием, формами, методами и средствами воспитательного воздействия.

Четвертая, заключительная часть книги посвящена психологии деятельности педагога. В ней представлены традиционные для этого раздела педагогической психологии вопросы: психологические основы педагогической деятельности; индивидуально-психологические и профессиональные качества педагога; стили педагогической деятельности и ее мотивация.

# Часть третья. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

---

## РАЗДЕЛ I ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ

### Глава 1

#### **Эволюция представлений о психосоциальном развитии личности**

##### **1.1. Преформизм**

В наше время никому не придет в голову считать ребенка взрослым в миниатюре, но в течение многих прошедших веков эта точка зрения была широко распространена. Данный подход получил наименование — *преформизм*. Убедиться в том, что преформизм реально существовал, можно разными способами, например посмотреть на произведения средневековых художников. Дети на их полотнах одеты как взрослые и имеют те же пропорции, что и у взрослых, и если чем-то они отличаются, то только размерами тела.

Из истории известно, что большинство европейских родителей той поры отправляли своих детей примерно в возрасте 6 лет работать подмастерьями в города и другие деревни. Конечно, и в те далекие времена делались скидки на возраст и 6-летние дети имели некоторые послабления, но примерно с 12 лет ребенок вел практически взрослую жизнь. Он носил ту же одежду, что и взрослый, играл в игры взрослых, участвовал в праздниках вместе с ними и т. п.

Такое представление о ребенке и детстве доминировало в течение многих веков и существенно влияло на теорию и практику воспитания.

Влияние преформизма отразилось не только на детской психологии и педагогике, но даже на биологии, в частности эмбриологии. Со времен древних греков и вплоть до XVIII в. многие философы, а затем ученые-биологи и врачи считали, что крошечный, полностью сформировавшийся человек — «гомункулус» при зачати внедряется в сперму или яйцо. Таким образом, человек фор-

мируется в момент зачатия и далее, до рождения, он только увеличивается в размерах. Исследования, проведенные в XVIII в., показали, что эмбрион развивается постепенно и последовательно, а в XIX в. Эрнст Геккель разработал «основной биогенетический закон», гласящий, что онтогенез повторяет филогенез.

Преформизм покинул арену научных и общественных представлений не столько благодаря достижениям ученых, сколько в результате эволюции культуры, и в первую очередь широкого воздействия образовательной практики. Если с древних времен вплоть до Средних веков обучение осуществлялось в ходе участия ребенка в трудовой деятельности взрослых, то примерно с начала XVI в. преимущественное распространение получили профессии, требующие специального обучения. Для того чтобы стать банкиром, юристом, государственным чиновником, промышленником, торговцем, желательно, а в дальнейшем и необходимо было специально учиться. Нарождающийся средний класс стремился предоставлять своим детям возможность обучения для того, чтобы они могли приобретать престижные профессии. Таким образом, увеличивалось число родителей, желавших, чтобы их дети учились, прежде чем они начнут работать. Это привело к росту числа школ и, главное — к изменениям в сознании общества. Повсеместно распространялось понимание того, что дети сначала должны учиться, т.е. готовиться к взрослой жизни, а затем уже смогут участвовать в ней на равных со взрослыми. Во многом благодаря этому постепенно ребенка перестали считать «маленьким взрослым» и начали воспринимать как «будущего взрослого».

Преформизм остался в далеком прошлом. Однако в современной образовательной практике нередко можно столкнуться с его рецидивами, проявляющимися, в частности, в эгоцентризме взрослых. Многие из них не способны или не желают понимать, что и сами дети, их восприятие мира, их мышление, а следовательно, и поведение существенно отличаются от того, как мыслят, действуют и переживают взрослые.

На смену преформизму пришли два противоположных друг другу подхода — *энвайронментализм* (от англ. *invaironment* — ‘окружающая среда’) и *романтический натурализм*. Энвайронментализм связывают с именем английского философа и педагога Джона Локка (1632 — 1704), а романтический натурализм — с научными взглядами и именем Жана Жака Руссо (1712 — 1778).

## 1.2. Энвайронментализм

Джон Локк был выразителем идей нарождающегося среднего класса и полагал, что место человека в социальной и производ-

ственной иерархии не может быть предопределено от рождения. Отсюда следуют его представления о доминирующей роли среды и воспитания в развитии личности и большие надежды, возлагаемые на образование. Он выдвинул ряд теоретических положений, получивших широкую популярность:

- не существует врожденных идей;
- процесс познания возникает в опыте и на основе опыта;
- разум человека с самого начала представляет собой чистую доску — «*tabula rasa*»;
- нет ничего в разуме, чего раньше не было бы в чувствах.

Ключевая идея Дж. Локка хорошо выражалась реанимированным им термином «чистая доска» (*tabula rasa*). Этот термин был предложен еще Аристотелем, но в сознании педагогов и психологов нашего времени он прочно связан с философией эпохи Просвещения и именем Джона Локка: именно в это время он приобрел современное звучание. Дж. Локк, а вслед за ним многие его современники и последователи считали, что до соприкосновения с материальным миром человеческая душа — это *tabula rasa* — «белая бумага, без всяких знаков и идей». Ученый признавал, что существуют некоторые врожденные эмоции и некоторые врожденные различия между людьми, но все же большая часть человеческого опыта определяется окружающей средой.

Особенно сильное влияние окружающей среды, по мнению Дж. Локка, в детстве, когда ум ребенка более податлив и его можно формировать по своему желанию. Он описал и механику воздействия среды на формирующуюся личность, т. е. охарактеризовал основные, с его точки зрения, методы воспитания.

Одним из первых среди таких методов Локк считал ассоциацию. Многие наши мысли и чувства, утверждал философ, формируются путем ассоциаций. Если две идеи регулярно встречаются вместе, мы не можем думать об одной, одновременно не думая и о другой.

Важным источником пополнения опыта он считал метод повторяющейся практики. Когда мы делаем что-то снова и снова, эта практика превращается в нашу естественную привычку.

Большое значение в приобретении опыта Локк отводил подражанию. Он отмечал, что люди склонны повторять то, что делают и другие: таким образом, на характер интересов человека влияют действия и деятельность окружающих. Как ни парадоксально, но по Локку получалось, что если мы часто общаемся с глупыми и ворчливыми людьми, то сами становимся глупыми и ворчливыми, если же общаемся с людьми благородными, то и наш ум облагораживается.

Большую роль в воспитании он отводил методам «наград и наказаний». Люди обычно ведут себя так, чтобы получить похвалу

или вознаграждение, справедливо утверждал Локк, и стараются воздерживаться от поведения, которое приводит к неприятным последствиям.

### 1.3. Романтический натурализм

Романтический натурализм исходил из того, что развитие ребенка спонтанно и естественно. Ребенок не сосуд, который надо наполнить, не чистая доска и не белый лист без всяких знаков и идей. Он прежде всего человек, у которого есть свои своеобразные способы чувствования и мышления. Дети растут и развиваются в соответствии с особым, разумным планом природы.

Наиболее последовательным сторонником этой концепции был французский просветитель Жан Жак Руссо, считавший, что для воспитателей жизненно важно предоставить самой природе возможность руководить ростом и развитием ребенка. В своих книгах он писал, что природа ребенка идеальна, она прекрасна, как прекрасно все, выходящее из рук Творца. Ребенок рождается свободным, любознательным, правдивым, добрым и отзывчивым. Возражая Дж. Локку, он утверждал, что окружающая среда (вещи и многие взрослые люди) не обладает этими достоинствами, напротив, она уродлива и портит ребенка. Таким образом, главным фактором воспитания, по Ж. Ж. Руссо, является природа ребенка. А поскольку каждый ребенок рождается свободным, недопустимы зубрежка, суровая дисциплина, телесные наказания и прочие, признававшиеся необходимыми, атрибуты образовательной деятельности. Великий просветитель призывал уважать личность ребенка, проявлять повышенное внимание к его интересам и запросам.

В педагогической инструментари Ж. Ж. Руссо большое место отводится включению ребенка в жизненные ситуации, позволяющие понять идеи происхождения собственности, ответственности и дисциплины. Основным источником знаний о мире становится собственный опыт ребенка. Задача педагога состоит в создании специальных ситуаций, способствующих обогащению этого опыта. Руссо категорически не признавал насилия не только в воспитании, но и в обучении. Поэтому он отрицал и классно-урочную систему, а также необходимость учебных программ. Он высоко ценил направленность на самостоятельное умение искать и приобретать знания.

Ж. Ж. Руссо одним из первых заговорил о том, что детство не «подготовка к взрослости»; оно занимает особое место в последовательности этапов человеческой жизни. При этом философ сетовал на то, что мы крайне мало знаем об этом этапе. Происходит это, скорее всего, потому, что воспитывающих больше вол-

нует не настоящее, а будущее ребенка. Потому-то мы так много внимания обращаем на то, что должен усвоить ребенок, приспособляясь к взрослой жизни, и мало задумываемся над тем, каким он являлся прежде, чем стать взрослым.

#### 1.4. Теория созревания

Идея Ж. Ж. Руссо о том, что развитие человека происходит постепенно, благодаря разворачиванию изначально заложенного в соответствии с внутренним графиком — особым планом Творца, или Природы, — получила свое развитие в трудах многих ученых (Арнольда Гезелла, Бенджамина Спока, Жана Пиаже и др.). Научному изучению процесса созревания уделялось повышенное внимание на протяжении всего XX в.

Главная черта развития как созревания заключается в том, что оно всегда разворачивается поэтапно, в фиксированной последовательности. Эффекты созревания противопоставляются эффектам воздействия среды.

Средовые факторы жизненно важны, но они не играют непосредственной роли в последовательном разворачивании структур и способов действий. Сторонники этой теории, в частности американский психолог Арнольд Гезелл (1880—1961), признавали, что ребенку для развития необходимо средовое окружение, но средовое влияние лучше достигает своих целей, когда соответствует внутренним законам созревания.

В 1929 г. А. Гезелл совместно с Х. Томпсоном провели серию эмпирических исследований, подтверждающих эту точку зрения. В своих экспериментах они упражняли одного из близнецов в хождении по лестнице, а также в схватывании кубиков и манипулировании ими. Тренированный близнец действительно обнаружил превосходство в этих навыках, но нетренированный брат вскоре догнал его, хотя и упражнялся намного меньше. Он сделал это в том возрасте, когда от него наиболее естественно было ожидать выполнения таких задач. Это, по мнению авторов эксперимента, доказывает факт существования внутренней программы развития, предопределяющей готовность совершать определенные вещи, и подтверждает кратковременность эффектов раннего обучения.

Возможно, эти и подобные им опыты и не ставят под сомнение значимость раннего обучения и когнитивного развития, но определенно указывают на низкий эффект ранней моторной стимуляции.

Арнольд Гезелл вырос в штате Висконсин. В возрасте 30 лет, имея степень доктора философии и успешно работая психологом, он окончил медицинский колледж. После чего более 50 лет работал в Йельской кли-

нике детского развития. Совместно со своими коллегами Гезелл принял широкомасштабные исследования нейромоторного развития детей. Результаты оказались столь интересными, подробными и точными, что до сих пор используются педиатрами и психологами. А.Гезеллу принадлежит разработка одного из первых тестов интеллекта для младенцев (1941).

Согласно представлениям А.Гезелла, его сторонников и последователей, воспитание детей должно начинаться с безусловного признания мудрости законов созревания. Дети появляются на свет с генетически predetermined графиком роста. Поэтому воспитателям не следует пытаться всеми средствами вынуждать ребенка следовать заранее составленной ими программе воспитания.

Последовательный сторонник идей А.Гезелла Луиза Бейтс Эймс сформулировала педагогические принципы теории созревания (Эймс Л. Б., 1971):

- Откажитесь от мысли, что то, кем вырастет ваш ребенок, зависит от вас, и потому нельзя терять ни минуты.

- Попытайтесь оценить чудо роста. Наблюдайте и получайте удовольствие от того, что каждая неделя и каждый месяц приносят новые результаты развития.

- С уважением относитесь к факту незрелости ребенка. Заранее настройтесь на то, что ему, по всей вероятности, понадобится сначала научиться ползать, прежде чем ходить, выражать себя с помощью одного слова, прежде чем он будет говорить целые фразы, и произносить «нет», прежде чем сказать «да».

- Попытайтесь всегда избегать размышлять о развитии исходя из того, каким должен быть следующий шаг. Радуйтесь достигнутому, и пусть ваш ребенок получит полное удовольствие от каждой стадии, которой он достиг, прежде чем двигаться дальше»<sup>1</sup>.

По мнению А.Гезелла, внимательные воспитатели могут и должны достигать разумного баланса между силами созревания и требованиями культуры. Им следует стремиться приспособить требования культуры к естественному развитию детей. Он не отрицал необходимости приобщения к культуре, но был противником намерений приводить детей к соответствию с социальными шаблонами. Подобные стремления, по его наблюдениям, часто проявляют воспитатели, работающие в условиях тоталитарных режимов. Напротив — культура, построенная на принципах демократии, ценит в человеке автономию и индивидуальность — качества, коренящиеся, по мнению А.Гезелла, в биологическом импульсе к оптимальному развитию.

---

<sup>1</sup> Цит. по: *Крэйп У.* Психология развития человека. 25 главных теорий. — СПб., 2007. — С. 48.

## 1.5. Культурно-историческая психология как основа теории воспитания

Теории воспитания, базирующиеся на представлении о развитии личности как о естественном, спонтанном процессе, получили широкое распространение во многих странах Европы и Америки.

Отечественные педагогические установки в XX в. формировались под влиянием идей культурно-исторической психологии. Одним из активных ее разработчиков был выдающийся советский психолог Лев Семенович Выготский. Основные положения его теории когнитивного развития рассмотрены в первом томе нашей работы, в этой ее части мы остановимся на том влиянии, которое оказала разработанная им и его последователями концепция детского развития на теорию и практику воспитания.

С точки зрения философии марксизма, которую разделял Л. С. Выготский, невозможно изучать человеческую природу вне культурно-исторического контекста, т. е. абстрактно, как нечто раз и навсегда данное.

Человеческие способности имеют свойство меняться в связи с совершенствованием технологии, приводящим к изменениям в культуре. Создание человеком новых орудий для изменения природы в своих целях постоянно приводило к тому, что люди накапливали дополнительные знания о свойствах объектов, осваивали и развивали новые способы коммуникации и кооперации, вырабатывали более совершенные методы планирования и прогнозирования. Следуя этой логике, приходилось признать, что дальнейшие изменения в области технологии вызывают приспособительные реакции и изменения в познавательных способностях человека.

Развитие, по Л. С. Выготскому, представляет собой процесс интериоризации социальных воздействий. То, что начинается как межличностный процесс, происходящий между детьми и их воспитателями, постепенно становится внутренним, интрапсихическим процессом, происходящим в сознании ребенка. Эта общая последовательность событий характеризует развитие всех высших психических функций, т. е. всех форм психических проявлений, зависящих от используемых в культуре знаковых систем. Ученый писал: «*Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая*»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Выготский Л. С. Педагогическая психология // Психология: Классические труды. — М., 1996. — С. 145.*

Л. С. Выготский предлагал искать истоки мышления и других высших психических функций не внутри обособленно действующего ребенка, словно они являются спонтанным порождением его ума, а в реальной социальной жизни. Он не отрицал значения процессов внутреннего развития, на особой важности которых настаивали А. Гезелл, Ж. Пиаже и их многочисленные последователи. Дети, считал Л. С. Выготский, действительно развиваются и обучаются благодаря стимулам, поступающим от собственного растущего организма, а также благодаря природной потребности познавать все то, что их окружает. Но одни названные факторы не в состоянии обеспечить развитие. Для этого детям необходимы интеллектуальные орудия, предоставляемые культурой, такие, как язык, мнемонические техники, системы счета и письма, научные понятия.

Однако критики ученого не без основания утверждают, что, декларируя необходимость изучения взаимодействий между биологическими (внутренними) и культурными (внешними) факторами, он уделял внимание лишь последним. Л. С. Выготский исследовал механизмы воздействия на психику ребенка речи, мнемотехнических средств, систем письма и научных понятий, но не рассматривал того, каким образом внутреннее, естественное созревание может воздействовать на эти культурные силы. Давая развернутое описание процесса присвоения ребенком культуры, Л. С. Выготский не затрагивал того, как он ей противодействует.

Однако нельзя не отметить, что, будучи сторонником идущей от Г. В. Ф. Гегеля диалектической традиции, Л. С. Выготский предложил новый подход к развитию, успешно разрабатываемый и по сей день его сторонниками и многочисленными последователями. В соответствии с диалектической точкой зрения жизнь полна противоречий, и задача ученого в этих условиях исследовать явления, возникающие в результате столкновения противоборствующих сил. Чрезвычайно важно выяснить, что происходит тогда, когда ребенок, пытающийся в процессе своего развития самостоятельно понять окружающие его явления, сталкивается с намерениями взрослых учить его в соответствии с их собственными представлениями.

### **Контрольные вопросы и задания**

1. Каковы культурно-исторические причины появления преформизма?
2. Можно ли обнаружить следы энвайронментализма в современных педагогических подходах?
3. Какое влияние оказал романтический натурализм на психологические теории развития личности и практику воспитания в прошлом и настоящем?

4. Охарактеризуйте концепции развития и воспитания наиболее известных психологов, развивавших идеи теории созревания.

5. Раскройте причины широкого распространения в отечественной теории и практике воспитания в XX в. идей культурно-исторической психологии.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

*Выготский Л. С.* Педагогическая психология // Психология: Классические труды. — М., 1996.

*Крейн У.* Психология развития человека. 25 главных теорий. — СПб., 2007.

*Лефрансуа Г.* Прикладная педагогическая психология. — М., 2007.

## Глава 2

### Психология формирования моральных установок

#### 2.1. Теории развития сложных перцептивных способностей

Как мы уже отметили, первые идеи психологических теорий воспитания стали возникать еще задолго до рождения самой психологии как науки. Базировались они на наблюдениях и умозаключениях авторов. Так, например, Иммануил Кант высказал предположение о том, что в психике человека изначально существуют определенные активные организующие принципы, упорядочивающие восприятие окружающего мира. Он предлагал называть их «категориями» и настаивал на том, что по природе своей они предшествуют впечатлениям. И. Кант утверждал, что, несмотря на то что мы считаем свое восприятие ощущений прямым и пассивным, на самом деле мы активно упорядочиваем эти ощущения в категории, приемлемые для нашего сознания. Таким образом, получается, что мы фактически обманываем себя: думая, что познаем внешний мир, мы всего лишь познаем категории собственной психики.

Впоследствии, в XX в., стали рождаться психологические теории, в значительной мере созвучные идеям И. Канта. Известный ученик З. Фрейда Карл Юнг полагал, что каждый человек наследует заложенные изначально паттерны (архетипы) апперцепции, которые существуют в неопределенной форме до тех пор, пока не кристаллизуются в определенный паттерн под влиянием личного опыта индивида. Нобелевский лауреат, автор теории импринтинга австрийский этолог Конрад Лоренц считал, что категории и формы восприятия, так же как и морфологические характеристики

ки, детерминированы генетически в результате действия эволюции.

Экспериментальные доказательства идеи существования априорных психических структур появились лишь в конце прошедшего столетия (Грегори Р.Л., 1987), когда были разработаны специальные методы изучения этих явлений. В этих исследованиях было выявлено, что задолго до того, как младенцы обретают возможность активно изучать мир, они уже обладают хорошим перцептивным пониманием того, что воспринимают и видят. Исследуя особенности восприятия новорожденных, психологи А. Слетер и С. Джонсон (США, 1983) обнаружили, что уже через несколько минут после рождения дети демонстрируют значимое предпочтение картинок с лицами, а не с пустыми овалами или лицами с размытыми чертами. Младенцы в возрасте трех-четырех месяцев предпочитают более привлекательные (по мнению взрослых) лица менее привлекательным.

Один из интересных феноменов, демонстрирующих раннее возникновение сложных перцептивных, сенсомоторных способностей и проявление социально-эмоционального общения, представляет собой имитирующее поведение младенца. В специальных исследованиях было замечено, что новорожденные, появившись на свет лишь несколько минут назад, обнаруживают подражание матери (высовывают язык, широко открывают рот и др.). Они способны имитировать и более сложные мимические реакции, выражения радости, грусти, страха, удивления. А в течение первых нескольких недель жизни в имитационный репертуар младенцев добавляются интонации голоса и жесты рук.

Жан Пиаже, основываясь на собственных наблюдениях, напротив, полагал, что младенцы лишены внутренних умственных представлений и на внешние раздражители отвечают исключительно рефлекторно. Поэтому для построения концептуальных представлений им необходимо экстенсивное сенсомоторное взаимодействие со внешней средой.

Модель личности А. Адлера существенно отличается от предложенных З. Фрейдом и К.Г. Юнгом. Она базируется на идее о том, что человек по природе своей существо социальное и его поведение диктуется социальными мотивами. В своей теории личности А. Адлер подчеркивал уникальность и творческие свойства человеческого «Я».

## **2.2. Концепция взаимного детерминизма**

Среди интересующих психологию проблем главенствующее место всегда занимали вопросы о том, почему человек становится тем, кто он есть, почему он поступает так, а не иначе.

Сторонники культурно-исторической концепции, вслед за Л. С. Выготским, настаивали на культурно-исторической природе высших психических функций. Радикальные бихевиористы утверждали, что поведение целиком зависит от подкрепления из внешней среды; изменив возможность получения подкрепления, мы можем добиться и изменения поведения. Наитивисты делали акцент на врожденных особенностях, чертах или даже идеях. Экзистенциалисты подчеркивали важность свободы выбора. Люди, по их мнению, достигают большего или меньшего, чем то, о чем они предполагают.

Таким образом, какой бы подход мы ни выбрали для рассмотрения, везде речь пойдет о трех факторах: о детерминации, либо преимущественно внешней, средовой, либо внутренней (трансцендентальной, генотипической), или об активности самой личности как ведущем факторе.

Принципиально иных взглядов придерживается Альберт Бандура — американский психолог, один из основателей «теории социального научения», опубликованной в 1965 г. Он утверждает, что человек, среда и его поведение взаимодействуют между собой и образуют результирующее поведение. Иначе говоря, ни один из трех компонентов в отдельности нельзя рассматривать как определяющий поведение человека. Схема на рис. 1 иллюстрирует идеи «взаимного детерминизма» А. Бандуры, отображая трехстороннее взаимодействие человека (Ч), среды (С) и поведения (П).

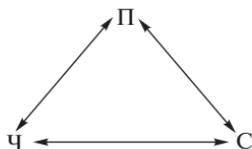


Рис. 1

Из предложенной Бандурой схемы следует не только то, что автор предлагает учитывать многие факторы, но и то, что правомерно говорить как о влиянии среды и личности на поведение, так и о влиянии поведения на личность и среду. Ученый подчеркивает: то, какие аспекты среды будут оказывать влияние на формирование личности, во многом зависит от ее действий и поведение может создавать внешнее окружение. Он отмечает, что все знакомы с проблемными личностями, которые своим невыносимым поведением создают негативный социально-психологический климат везде, куда бы они ни пришли, где бы они ни оказались. Иным людям свойственна способность пробуждать лучшие чувства у тех, с кем они взаимодействуют.

Личности, действуя определенным образом, способны оказывать влияние на внешнюю среду, а измененная внешняя среда в свою очередь в дальнейшем воздействует на их поведение. А. Бандура считает, что, несмотря на то что все три элемента активно взаимодействуют, в определенные моменты какой-либо из них может приобретать больший вес и становится доминирующим.

### **2.3. Саморегуляция поведения**

По мнению А. Бандуры, человеческое поведение регулируется не только извне — в значительной мере оно является и саморегулируемым. Одной из важных особенностей, приобретаемых людьми из прямого или замещающего опыта, оказываются стандарты поведения. Будучи однажды усвоены, стандарты поведения становятся базой для самооценки. Если действия человека в какой-либо ситуации соответствуют или превосходят чьи-то стандарты, это оценивается позитивно. Если действия не дотягивают до стандартов, им дается негативная оценка.

Стандарты могут усваиваться из непосредственного опыта путем получения подкрепления высокой оценкой поведения, которое было эффективным, а потому заслужило похвалу авторитетных личностей. Личностные стандарты могут формироваться и опосредованно — из наблюдения паттернов успешного поведения других. В своих экспериментах А. Бандура и М. Куперс обнаружили, что дети, которым предъявлялись модели, устанавливающие высокие стандарты, одобряли свои действия только в случае их превосходного выполнения, но и те, кому показывали модели, отражающие малые достижения, также поощряли себя за минимальные успехи.

Кроме того, А. Бандура пришел к заключению о том, что внутреннее подкрепление, обеспечиваемое самооценкой (личными стандартами поведения), оказывает большее влияние, чем поведение, одобренное извне. При этом, если стандарты выполнения деятельности чересчур высоки, они могут стать для человека источником личных переживаний.

#### **Перфекционизм**

Стремление доводить продукты любой своей деятельности до соответствия самым высоким требованиям именуется иноязычным словом — «перфекционизм» (от англ. *perfect* 'совершенный'). Это качество тесно связано со способностью к оценке и выражено в стремлении человека к совершенству, в желании довести продукты своей деятельности до соответствия самым высоким эталонам (нравственным, эстетическим, интеллектуальным и др.).