

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.015.32  
ББК Ю940

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АГРЕССИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННАЯ ДЕФОРМАЦИЯ УЧИТЕЛЯ

В. В. Дикова,  
Э. Ф. Зеер

*Ключевые слова:* агрессивное поведение; педагогическая агрессия; профессионально обусловленные деформации.

*Резюме:* В статье анализируются различные психологические концепции агрессии, обосновывается развитие педагогической агрессии как профессионально обусловленной деструкции. В эмпирической части исследования обобщены характеристики агрессивных форм поведения педагогов, обоснована типология педагогической агрессии. В заключении показаны возможности преодоления педагогической агрессии учителя в ходе проведения специальных психотехнологий.

### Введение в проблему

В отечественной и зарубежной психологической литературе широко представлены научные труды, раскрывающие позитивное влияние учебной и профессиональной деятельности на формирование личности. Однако становление личности сопровождается периодически возникающими внешними и внутренними противоречиями, критическими моментами, в ходе которых происходит изменение вектора профессионального развития. Как и всякий процесс развития, профессиональное становление несет человеку не только совершенствование и психические приобретения, но и деструктивные изменения личности. Одной из форм профессионально обусловленных деструкций являются деформации личности. Количество работ, направленных на изучение профессиональных деформаций, очень ограничено. Отдельные аспекты проблемы профессиональных деформаций освещены в работах С. П. Безносова, Р. М. Грановской, Л. Н. Корнеевой, А. К. Марковой, А. Л. Свеницкого, Э. Э. Сыманюк. Исследователи указывают, что деформации развиваются под влиянием условий и характера профессиональной деятельности, которые оказывают негативное воздействие на развитие личности, продуктивность деятельности, затрудняя достижение вершин профессионализма.

А. Л. Свеницкий, подводя итоги анализа многих исследований данной проблемы, приходит к закономерному выводу: «Проблема «профессиональной деформации» почти совершенно не изучена, хотя представляет значительный интерес и в теоретическом, и прикладном плане. Одна из важнейших задач состоит в формировании гармонично развитой личности, а не однобокого профессионала» [12, с. 40].

Негативные явления профессиональной деятельности – кризисы, стагнация, деформации личности исследуются достаточно узким кругом специалистов в области психологии профессий [1; 3; 4; 5]. Научные исследования, проводимые кафедрой психологии профессионального развития в 1995–2000 гг., привели к определению основных детерминант и видов профессиональных деформаций, встречающиеся у педагогов [4, с. 57]. Среди них такие, как педагогическая агрессия, демонстративность, педагогический догматизм, доминантность, педагогическая индифферентность и другие.

В качестве специального предмета научных изысканий в 2001 г. нами была избрана педагогическая агрессия. Цель данной работы – психологическая характеристика феномена педагогической агрессии. Задачи исследования: 1) анализ теоретических подходов; 2) определение установленных обобщенных характеристик агрессивных форм поведения педагогов; 3) обоснование типологии педагогической агрессии.

### Теоретические подходы исследования агрессии

Наиболее общим родовым понятием является *агрессия* – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и тому подобное) [10, с. 409].

В большинстве теоретических подходов к объяснению агрессии существует дуалистический взгляд на понимание агрессии как поведенческого акта и как особенностей личностной организации человека. *Агрессивное поведение* является одной из форм реагирования на неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и другие психические состояния. Психологически агрессивное поведение выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также сохранением и усилением контроля над существенным для объекта окружением.

Как относительно устойчивое личностное качество, *агрессивность* выражается в готовности к реализации деструктивной формы поведения, приобретаемое в процессе социализации. Личностная агрессивность не всегда реализуется в агрессивном поведении. То есть агрессивность сама по себе не делает субъекта социально опасным, равно как и агрессивные действия не всегда

имеют неодобряемую обществом форму. Она играет важную адаптивную и защитную функцию в том случае, когда агрессия необходима и достаточна для сохранения жизни субъекта.

Агрессия как поведенческий акт и агрессивность как свойство личности являются характеристиками человека как целостной системы. Представляется целесообразным рассматривать проявления одного феномена как совокупность взаимообусловленных характеристик. Исходя из данного тезиса *педагогическая агрессия* является профессионально обусловленной деформацией педагога и проявляется как враждебное отношение к учащимся и деструктивное профессиональное поведение. Враждебная направленность поведения выражается в реализации властных тенденций и связана с педагогическим воздействием, противоречащим нормам профессиональной педагогической деятельности, этики и деонтологии.

Изучение феномена педагогической агрессии, актуальность которого не вызывает сомнений, имеет особое значение. На наш взгляд, именно агрессия вызывает наиболее разрушительные последствия взаимодействия субъектов педагогического процесса, оказывая губительное влияние на развитие личности учащихся, педагогическое взаимодействие учителей и школьников.

Анализ литературных источников позволяет дать следующее определение педагогической агрессии – это деструктивное поведение, выражающееся в нарушении профессионально-нравственных норм взаимодействия учителя и учащихся. Обычно педагогическая агрессия проявляется как враждебное отношение к учащимся и обнаруживается на разных уровнях: от вербальной до физической. Агрессия связана с «карательным» педагогическим воздействием, насмешками, угрозами, навешиванием «ярлыков», грубостью, желанием подчинить своим требованиям поведение учащихся. Как профессионально обусловленная деформация, педагогическая агрессия относится к профессионально-типологическим деформациям [4, с. 240]. Данный вид деформаций обусловлен наложением индивидуально-психологических особенностей личности на психологическую структуру деятельности, которая неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности специалиста. С одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, способствующих успешному осуществлению профессиональной деятельности, а с другой – изменение, подавление, разрушение структур, не участвующих в этом процессе. Нарушается целостность личности, снижаются ее адаптивные свойства, педагог становится более чувствительным к воздействию стрессовых факторов, ослабевает эмоциональная стабильность, усиливается тревожность и враждебная настроенность.

Для дальнейшего научного осмысления природы педагогической агрессии необходимо уточнить смысл и значение самого понятия «агрессия», а также «агрессивность» и «агрессивное поведение», которыми мы будем оперировать по ходу дальнейшего анализа проблемы. Не нарушая логики системного подхода в изучении личности и деятельности, прибегнем к рассмотрению агрессии

в контексте этико-гуманистического подхода, выделяемого А. А. Реаном [11, с. 4]. В качестве аргумента такого подхода можно принять определенную ограниченность предмета исследования рамками педагогического взаимодействия, проявляющегося в противодействии учителя и учащихся. Противодействие может проявляться в форме конфронтации, бездействия, конкуренции, обособления и других.

Так как спектр действий, которые могут при определенных обстоятельствах считаться агрессивными, достаточно широк, то вполне закономерно возникает необходимость классифицировать агрессивные действия, уточнить виды агрессии. А. Бассом (*Buss, 1976*) предложена концепция, на основании которой можно описывать агрессивные действия по трем шкалам: физическая – вербальная, активная – пассивная, прямая – непрямая (косвенная) [2, с. 29]. Различные комбинации этих шкал дают возможность классифицировать агрессивное действие по восьми возможным категориям. На основе анализа педагогической деятельности мы предприняли попытку привести примеры агрессивных действий, проявляемых педагогом, в соответствии с классификацией Басса. Например, повышение тона, оскорбление, крик могут быть расценены как вербальная, активная, прямая агрессия. Другой пример: учитель, демонстрируя свое эмоциональное состояние, бросает какой-либо предмет, вещь (книгу, журнал, ручку, тряпку), но не в учащихся. Такую агрессию можно классифицировать как физическую, активную, непрямую (косвенную). Такой подход к рассмотрению агрессии в качестве дихотомии представляется достаточно эффективным, так как позволяет внести ясность в разнообразие форм и видов агрессии.

Многообразие концептуальных подходов к объяснению феномена агрессии дает возможность сопоставить различные взгляды на проблему. Ведущий исследователь в области эмоциональной сферы человека К. Изард (1978, 1980, 1991) относит агрессию к враждебным действиям, поступкам или физическим актам, которые могут запускаться и поддерживаться эмоциями, входящими в комплекс *враждебности*. В этот комплекс входят три фундаментальные эмоции: гнев, отвращение и презрение, с определенными влечениями и аффективно-когнитивными структурами, которые К. Изард назвал «враждебной триадой» [6], рассматривая враждебность как сложное мотивированное психическое состояние, а агрессию – как вытекающее из него поведение.

Другой взгляд на природу агрессии представлен в одной из ранних концепций Дж. Долларда (1939) – *теория фрустрации – агрессии*, которая остается достаточно популярной среди известных исследователей. Основные положения теории сводятся к двум основаниям: 1) фрустрация всегда приводит к агрессии (в любой форме) и 2) агрессия всегда является результатом фрустрации. Однако фрустрация в данном контексте не вызывает прямую агрессию как

объект (предмет), блокирующий целенаправленную деятельность, а является провоцирующим побуждением к агрессии.

Принимая во внимание стрессогенность профессии учителя, легко предположить, что фрустрирующих ситуаций в повседневной школьной жизни достаточно много и закрепление негативного аффекта может происходить практически ежедневно. Большое количество работ по данной проблеме указывает, что продолжительность профессиональной деятельности влияет на снижение устойчивости к стрессу, эмоциональной нестабильности, полную или частичную утрату рефлексивных способностей вследствие консервации профессиональных поведенческих программ [3; 4; 5; 7; 8; 9]. Профессиональное поведение отличает низкий уровень самосознания и стереотипность установок.

Теория социального научения А. Бандуры (*Bandura*, 1983) предлагает рассматривать агрессию как некое специфичное социальное поведение, которое имеет такие же формы усвоения, как и любое другое социальное поведение. Несмотря на значительное разнообразие механизмов научения, агрессивное поведение усваивается посредством оперантного научения, через непосредственный опыт агрессивного поведения, в котором подобные действия поощряются и подкрепляются, а также викарного научения, то есть научения через наблюдение за поведением других людей.

Понимание данных механизмов агрессии применительно к профессиональным деформациям имеет глобальное значение, так как агрессивный учитель не только разрушительно воздействует на психику учащихся, но и является собой пример для подражания и закрепления ответных агрессивных реакций, обогащая их поведенческий репертуар. При этом у наблюдателей (учащихся) формируется представление о том, как выстраивается поведение, осуществляется профессиональная деятельность, нарушаются моральные и этические эталоны деятельности. Впоследствии такие примеры могут стать руководством к реальному действию. Отсутствие внутренней позиции учителя по отношению к нормам (этическим в том числе) профессиональной деятельности при наличии издержек административного контроля, вызывают эффект безнаказанности, вседозволенности, реализации властных тенденций – «прав тот, у кого больше прав» [1; 3; 4]. В таких «благоприятных» условиях педагогическая агрессия не только закрепляется как вполне приемлемый способ профессионального поведения, но и получает развитие, продолжая дальнейшее деформирование личности.

### **Эмпирическое исследование педагогической агрессии**

Обобщая наши теоретические изыскания, педагогическую агрессию можно определить как деструктивно детерминированное искажение социально-нравственной функции учителя при формальном наличии профессионально оправданных действий. Агрессия возникает при рассогласовании мотивационных, целевых, функциональных и оценочных компонентов педагогической деятельности. Педагогическую агрессию инициируют также иррациональные

тенденции профессионального самосознания учителя. Исследуя педагогическую агрессию как профессионально обусловленную деформацию, мы столкнулись с необходимостью сбора предварительных эмпирических данных о проявлениях агрессивных действий педагогов в отношении с учащимися, выделении психологических особенностей взаимодействия педагогов с учащимися в учебном процессе, а также изучение суждений учащихся о личностных характеристиках педагога, которые, на их взгляд, препятствуют эффективному педагогическому взаимодействию. Сбор эмпирических данных осуществлялся в общеобразовательных школах Нижнего Тагила с помощью специально разработанного опросника, составленного на основе стандартного опросника «*Шкала тактики поведения в конфликтах*», разработанного М. Штрауса и С. Штайнметц (Steinmetz, 1977; Straus, 1979) для выявления причин и последствий насилия в семье [2, с. 60]. Всего в исследовании приняли участие 720 старшеклассников (10–11 кл.). Перед опросом проводился инструктаж, формирующий положительную психологическую установку, способствующую снятию напряжения и тревожности учащихся и погружение в проблемную ситуацию. Опрос проводился анонимно, педагоги в процедуре участия не принимали.

Опросник состоит из 14 утверждений, расположенных в порядке нарастания степени агрессивности педагогического воздействия. Респонденты указывают степень, с которой педагоги проявляют данные особенности поведения в отношениях с учащимися. Это позволяет одновременно определить, какие агрессивные действия чаще всего реализуются и в какой мере они проявляются. Помимо этого опросник, приведенный ниже, содержит 3 вопроса, касающихся наиболее предпочтительного стиля взаимоотношений с учителем и его личностных качеств, влияющих на учебный процесс.

Ответы учащихся на вопрос о предпочитаемых взаимоотношениях с учителем распределились следующим образом: дружеские – 52,8%, деловые – 38,4%, партнерские – 8,8%, что свидетельствует об особой роли личностных и профессионально значимых качеств педагога в системе взаимоотношений. Ответы учащихся на вопрос о частоте конфликтов с учителем распределились: никогда – 22%, иногда – 47,5%, часто – 30,5%. Такое распределение ответов указывает на высокую конфликтность взаимоотношений в школе, а значит наличие благоприятных ситуаций для реализации агрессии, проявляемой в условиях конфронтации и стремления к доминированию. При определении обобщенных характеристик агрессивных проявлений педагогов мы остановились на психологическом анализе эмпирических данных, отраженных в высказываниях учащихся.

**Опросник «Тактика поведения педагога в конфликтных ситуациях»**

*Инструкция:* оцените следующие утверждения по шкале от 0 до 4. Используя расшифровку, отметьте ту оценку, которая наилучшим образом показывает взаимодействие с учителем.

0 – никогда; 1 – почти никогда; 2 – иногда; 3 – почти всегда; 4 – всегда.

№ п/п	Утверждения	Варианты ответов				
1	Учителя стараются обсуждать проблемы спокойно	0	1	2	3	4
2	Обсуждают проблемы спокойно	0	1	2	3	4
3	Ищут дополнительную информацию для решения проблемы	0	1	2	3	4
4	Призывают кого-то еще, чтобы рассудили и помогли	0	1	2	3	4
5	Много говорят, но не кричат, не повышают тон	0	1	2	3	4
6	Кричат, повышают тон, оскорбляют	0	1	2	3	4
7	Обижаются и отказываются разговаривать	0	1	2	3	4
8	Бросают что-нибудь (книгу, ручку или другой предмет)	0	1	2	3	4
9	Бросают что-нибудь в ученика (тетрадь, книгу и другие предметы)	0	1	2	3	4
10	Выбегают из класса (аудитории)	0	1	2	3	4
11	Толкают, хватают или тащат ученика	0	1	2	3	4
12	Угрожают ударить или бросить чем-нибудь	0	1	2	3	4
13	Бьют (или пытаются ударить) ученика чем-нибудь (к.-л. предметом)	0	1	2	3	4
14	Бьют (или пытаются ударить) ученика (рукой)	0	1	2	3	4
15	Какие отношения с учителем ты предпочитаешь? А) дружеские Б) деловые В) партнерские					
16	Как часто у тебя бывают конфликты с учителями? А) никогда Б) иногда В) часто					
17	Напиши, какие качества, на ваш взгляд, мешают педагогам в осуществлении учебного процесса?					

В качестве объяснительной схемы определения неадекватных профессиональных действий педагогов мы избрали психологическую реконструкцию поведения учителя в конфликтных ситуациях по фиксированным высказываниям учащихся. Метод психологической реконструкции отличается некоторой редуцией педагогической агрессии. Основу составляет качественный анализ, проводимый по психологическому контексту высказываний учащихся, а не по формальным признакам. То есть обобщение эмпирических данных осуществлялось на основе реконструкции высказываний учащихся. Таким образом, мы выделили 20 обобщенных характеристик агрессивных форм поведения педагогов. Количественная обработка высказываний учащихся позволила определить частоту встречаемости агрессивных качеств и действий педагогов в совокупной выборке (табл. 1).

Таблица 1

Перечень обобщенных характеристик педагогов и частота их встречаемости в совокупной выборке

№ п/п	Характеристики	Частота встречаемости	Процент встречаемости
1	Неуравновешенность, быстро выходят из себя, «срываются»*, «психоз», «психуют»	487	89,7
2	«Кричат», «орут», «ругаются»	346	63,7
3	Раздражительность	306	56,3
4	«Злость»	226	41,6
5	Отсутствие взаимопонимания	167	30,7
6	«Плохо объясняют учебный материал»	154	28,4
7	Равнодушие	118	21,7
8	Нетерпимость	98	18
9	Не владеют речью («тихо говорят», «бубнят», «рассказывают себе»)	96	17,8
10	Эгоистичность	95	17,5
11	Безразличие к детям	74	13,6
12	«Злость к двоечникам»	71	13,1
13	Высокая требовательность	68	12,5
14	Недоверчивость	57	10,5
15	«Жадность»	48	8,8
16	«Слишком гордые»	37	6,8
17	«Не реагируют на просьбы», «отказываются повторить учебный материал»	35	6,4
18	«Тупизм»	25	4,6
19	Рассеянность	23	4,2
20	Халатность	13	2,4

Примечание: \* в кавычках приведены оригинальные ответы учащихся

### Типология агрессивных форм поведения педагогов

Анализ эмпирических данных при обработке опросника показал, что наиболее распространенными являются характеристики *неуравновешенности* (89,7%), проявляющейся в наиболее активных стратегиях поведения. Неуравновешенность как признак общей эмоциональной нестабильности личности имеет отражение в импульсивных действиях, враждебных высказываниях и других типах агрессии при условии соответствующей аффектации. На втором месте по количеству выборов (63,7%) признаки вербальной агрессии, которые мы обозначили как враждебные высказывания. Данный тип педагогической агрессии наиболее распространен, его действие подобно культурному шоку и часто связано с падением авторитета учителя. Не меньшее значение, по мнению учащихся, имеет *раздражительность* – как свойство личности учителя, влияющее на эффективность выполнения профессиональной деятельности



и реализующееся во всех активных стратегиях агрессивного поведения. Она проявляется в нетерпеливости, напряженности, реактивности педагога в ситуации выполнения трудовой деятельности.

*Агрессивность* (41,6%) чаще расценивается учащимися как *злость*, что обусловлено гневливой и враждебной эмоциональной окраской речи и поведения учителя. «*Злость к двоечникам*» (13%) как отдельная характеристика имеет конкретный объект, на который направлена агрессия. Частота выборов свидетельствует о достаточно редком проявлении, однако она является ярким примером дифференциации школьников по типу «симпатии – антипатии», а соответственно и различии предъявляемых педагогических требований.

Из всех характеристик, представленных в табл. 1, к проявлениям агрессии относится также *нетерпимость* (18%), занимающая 8 место. Базирующаяся на эмоциях отвращения, презрения – эта характеристика трактуется многими исследователями как противоположная *толерантности*, которой уделяется особое внимание в современных психолого-педагогических исследованиях в контексте гуманизации образования.

Ряд проявлений педагогической агрессии имеет пассивный характер, например отказ разговаривать, отвечать на вопросы, повторить учебный материал, часто сопровождаемый демонстрацией обиды, можно обозначить как оппозиция, в основе которой лежит негативизм по отношению к учащимся, коллегам, а также профессиональная усталость.

Таким образом, 78% всех опрошенных учащихся сталкивались с различными проявлениями педагогической агрессии как активного, так и пассивного характера, что указывает на актуальность предмета исследования.

Итоги теоретического анализа проблемы агрессии, а также результаты исследования позволили обобщить характеристики данной деформации и выделить ее основные типы, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Типы педагогической агрессии и их характеристика

№ п/п	Тип педагогической агрессии	Стратегия поведения	Преобладающая эмоциональная реакция	Формы поведения
1	2	3	4	5
1.	Импульсивные действия	Активная	Аффект	Физическое воздействие на учащихся (толкают, хватают, пытаются ударить) и действия с предметами (бросают учебник, мел, тряпку, хлопают дверью, указкой и др.)
2.	Враждебные высказывания	Активная	Гнев	Словесное оскорбление, унижение учащихся, крик, угрозы, насмешки

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5
3.	Конфронтация	Активная	Отчуждение	Отказ от выполнения необходимых профессиональных задач (объяснять материал, вести урок, показывать опыты). Применение действий, подменяющих учебные, применяемые в наказание (конспектировать учебник, зубрить учебный материал) и др.
4.	Доминантность	Активно-пассивная	Подавление	Установление жестких требований к учащимся, общение в форме указаний, распоряжений, применение наказаний, демонстрация власти и возможностей
5.	Оппозиция	Активно-пассивная	Негативизм	Отказ разговаривать с учащимися, отвечать на вопросы, давать объяснения, повторять учебный материал, сопровождаемый демонстрацией обиды или безответственности
6.	Дифференциация	Пассивная	Антипатия	Пристрастное отношение к отдельным учащимся («двоечникам», «хулиганам», «лентяям» и др.)
7.	Нетерпимость	Пассивная	Отвращение	Презрительное отношение к выделяющимся учащимся, имеющим отклонения в поведении, физические недостатки, неопытным и т. п.

Выделенные в результате исследования типы педагогической агрессии рассмотрены нами по степени активности стратегии профессионального поведения учителя и характеру эмоциональных переживаний. Несомненно, они нуждаются в дальнейшем изучении, уточнении содержания поведенческих проявлений, а также конкретизации психологических детерминант.

### Заключение

Представленные результаты исследования являются лишь первым шагом в изучении педагогической агрессии как профессиональной деформации. Несмотря на это, они ярко демонстрируют сложившееся положение в современной школе. М. И. Степанова называет среди множества причин школьного стресса *доминирующую* авторитарную педагогику. Авторитарный стиль педагогической деятельности, часто сопровождаемый проявлениями агрессии, вызывает психологический дискомфорт, тревожность, эмоциональную напряженность, что приводит к снижению продуктивности учебной деятельности, утомлению, сниже-

нию умственной работоспособности, а при постоянном воздействии – и к невротическим расстройствам. Профессионально-неадекватный учитель способен нанести вред нервно-психическому здоровью ребенка, который несопоставим даже с высокой учебной нагрузкой на учащихся [13, с. 65].

Преодоление агрессии зрелой личности является сложной психологической задачей. Опыт западных эмпирических исследований в области поиска средств преодоления и управления агрессией обнаруживает отсутствие единого подхода в решении этой проблемы. Большинство исследователей склоняются в пользу поиска превентивных мер и способов контроля агрессивного поведения. Среди наиболее распространенных технологий преодоления агрессии: катарсис, наказание, метод индукции несовместимых реакций, информирование о наличии смягчающих обстоятельств, тренинг социальных умений, а также комбинированные методы. Наиболее эффективным, на наш взгляд, является семинар-тренинг с элементами диагностики, реализующий сразу несколько функций, таких как самоанализ, устранение информационного дефицита, формирование и закрепление определенных социальных умений. Тренинг, как правило, включает в себя комплекс методов: моделирование, ролевые игры, перенос навыков, презентации, дискуссии, специальные упражнения. Важным аспектом преодоления агрессии является сознательность испытуемого и добровольное участие в семинаре-тренинге, а также поддержка со стороны коллег.

Изучение феномена педагогической агрессии требует более пристального внимания психологической науки, а также тесного сотрудничества психологов и образовательных учреждений в совместном поиске средств преодоления и профилактики деформаций, профессиональной реабилитации учителя.

### Литература

1. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. – Агрессия. – СПб.: Питер, 1997.
3. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – Л.: ЛГУ, 1984.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – (Сер. «Gaudeamus»).
5. Зеер Э. Ф., Сьманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций: Учеб. пособие для вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – (Сер. «Gaudeamus»).
6. Изард К. Е. Эмоции человека. – М.: Изд-во МГУ, 1980.
7. Корнеева Л. Н. Профессиональная психология личности // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб.: Изд-во С.-Петербургск. ун-та, 1991.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998.

10. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ, 2004.

11. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 5.

12. Свеницкий А. Л. Социальная психология управления. – Л.: ЛГУ, 1987.

13. Степанова М. И. Школьный стресс: причины, последствия профилактики // Вестник образования России. – 2005. – № 10. – С. 62–66.

УДК 100.73  
ББК 155.5

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Е. Н. Рацкиulina

*Ключевые слова:* детское мышление; познание; познавательная деятельность; познавательные способности.

*Резюме:* В статье раскрыты концептуальные ориентиры в развитии познавательных способностей детей. Ведущая роль здесь принадлежит процессу развития научных понятий на основе интереса, понимания в познавательной деятельности, с учетом специфики детского мышления.

Постоянно увеличивающийся поток информации требует сейчас особого внимания к развитию познавательных способностей детей на основе любознательности, стимулирования интереса в процессе познания. Как организовать познание на основе понимания? Что необходимо для полноценного развития познавательных способностей детей? Во многом решение этих вопросов зависит от осознания педагогом многоаспектных закономерностей развития ребенка.

Способности концентрируют в себе высокий уровень интеграции и генерализации всех психических процессов, обуславливают степень индивидуальной яркости личности. Способности – это «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [1, с. 572]. Традиционно познавательные способности отождествляют с соответствующими познавательными процессами (внимание, восприятие, воображение, мышление, память). Здесь важно подчеркнуть условность такого деления, тесную взаимосвязь всех познавательных способностей. Рассматривая познавательные способности как единую систему, перерабатывающую информацию, В. Н. Дружинин предлагает следующую классификацию:

1) способность к приобретению знаний (обучаемость);