



Т.Д. Грицевич

## Представления учащихся о своих способностях как объект психологического исследования

В данной статье делается попытка уточнить и расширить понятие «представления», поскольку оно в основном употребляется в значении только образа памяти и воображения, а также рассмотреть его связь с понятием «образ-Я», с результатами деятельности. Важно знать также источники и механизмы формирования представлений, динамику их развития.

Традиционно под *представлением* понимают психический процесс отражения предметов и явлений окружающей действительности в форме обобщенных наглядных образов. Конечным результатом представления является образ-представление, или вторичный чувственно-наглядный образ предметов и явлений, сохраняемый и воспроизводимый в сознании без непосредственного воздействия самих предметов на органы чувств [1]. Аналогично определяется понятие представления и в психологическом словаре: это «образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или же продуктивного воображения» [2]. В другом психологическом словаре это понятие трактуется как «наглядный образ предмета или явления (события), возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятия) путем его воспроизведения» [3].

Сходство приведенных определений заключается в том, что, во-первых, представление – это образ; во-вторых, образ наглядный; в-третьих, образ, возникающий на основе прошлого опыта, непосредственно припоминаемого или комбинируемого [4].

Образ, в свою очередь, определяется как «субъективный феномен, возникающий в результате предметно-практической, сенсорно-перцептивной, мыслительной деятельности, представляющей собой целостное интегральное отражение действительности; в котором одновременно представлены основные перцептивные категории (пространство, движение, цвет, форма, фактура и т.д.)» [3, с.223].

Вместе с тем в социальной и социальной педагогической психологии используется термин представление в смысле Я-концепция. «Я-концепция – это обобщенное *представление о самом себе*, система установок относительно собственной личности» [5]. А.А. Реан и Я.Л. Коломинский, предложившие это определение, полагают, что представления о себе (или Я-концепция) являются не статичным, а динамичным психологическим образованием. По мнению авторов, Я-концепция, в отличие от самооценки, «представляет набор скорее описательных, чем оценочных представлений о себе» [5, с. 49]. Ряд авторов, определяя понятие представления, включают и другие характеристики. Так, М. Дилова пишет, что представления являются результатом рефлексивности психического отражения. «Весь продукт отражения, как известно, можно разделить на образ внешней действительности (природный и общественный) и

образ «Я». Образ «Я» состоит из всей сохраняющейся в памяти информации о собственной личности» [6]. М. Дилова разделяет процессы самопознания, которые формируют образ-Я (представления о себе), на описательные и оценочные. К продуктам первого вида процессов она относит эмоционально-нейтральные, дескриптивные элементы образа-Я, а к продуктам второго вида процессов – разнообразие самооценки, которые характеризуют данный поведенческий акт, данное переживание или свойство личности.

Вместе с тем необходимо отметить, что введение понятия «образа Я» в психологию связано с именем К. Хорни, это одно из ее важнейших открытий. Она считала, что этот образ состоит из двух частей – знания о себе и отношения к себе. При этом в норме адекватность «образа Я» связана с его когнитивной частью, т.е. со знанием о себе самом, которое должно отражать его реальные способности и стремления [7].

Наряду с приведенными определениями термин «представления» в психологической литературе употребляется и в более широком смысле. Так, немецкие психологи Г. Гибш и М. Форверг вкладывают в этот термин следующий смысл: это «взгляды на сущность человека, которые мы обыкновенно объединяем в понятии «представления о человеке», они принадлежат к предпосылкам всякой науки, предметом исследования которой является человек» [8]. Авторы подчеркивают, что научное исследование, связанное с человеком, никогда не может быть индифферентным по отношению к мировоззрению, и представления о человеке составляют, несомненно, мировоззренческий, идеологический феномен. Это понятие подразумевает, что относящиеся сюда воззрения часто существуют не в виде научно обоснованных, рациональных и абстрактных положений, а как донаучные, эмоционально окрашенные образные представления. Эти представления, по их мнению, влияют на мышление человека, причем, довольно часто это влияние не осознанно. «Эти представления входят в мышление как реальные, но не осмысленные четко предпосылки» [8]. В качестве примера Г. Гибш и М. Форверг приводят результаты следующего эксперимента: при слове «воспитание» слушатели должны были изобразить словесно или графически свое возникшее представление.

При слове-раздражителе «воспитание» воспроизведенное зрительное представление более чем в 90% случаев заключалось в следующем: взрослый человек (А) состоит в некоторых отношениях с ребенком (В), причем динамика ситуации обозначается вектором от А к В, то есть одной линией. В данном случае такое отношение выражает следующее представление о человеке: воспитательное воздействие исходит от воспитателя, которому противостоит воспитанник как изолированный объект. Из этого наблюдения авторы делают вывод о том, что в данном случае налицо механистическое представление о причинно-следственных связях [8].

Авторы конкретизируют, что же, по их мнению, включает в себя представление о человеке: оно «включает в себя все те представления, которые складываются у людей о самих себе, о других людях и в особенности об их отношениях к действительности, природе и обществу». Как считают исследователи, эти представления не возникают произвольно и по желанию людей. «Они закономерно связаны с реальным положением людей при определенном общественном строе, являются отражением этого строя. Точнее говоря, представление о человеке есть *отражение* конкретной общественной *практики* людей» [8, с. 48].

Таким образом, можно заключить, что у Г. Гибша и М. Форверга представления о человеке трактуются как «взгляды», «воззрения». Похожее мнение высказывает Х. Хекхаузен: «Представления о себе (иначе Я-схемы) – это обобщенный, как бы кон-

центрированный опыт, благодаря которому организуется и контролируется информация о себе в соответствующей области деятельности» [9].

Учитывая приведенные выше трактовки понятия «представления», в своем исследовании мы употребляем его в следующем значении: это одна из форм существования знаний о себе, о своих способностях, возможностях и др., возникающих в процессе самопознания и какой-либо собственной деятельности. На наш взгляд, такое понимание понятия «представления» точнее всего раскрывает содержание предмета нашего исследования. Уточним сам термин «знания». В.И. Даль в своем словаре приводит как одно из значений этого слова – «познание, плод учения, опыта» [10]. Слово *знание* в Советском энциклопедическом словаре трактуется как «проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека» [11].

Следовательно, на наш взгляд, представления, как и знания, могут быть полными или неполными, точными или неточными, искаженными, верными или неверными. По мере развития и совершенствования личности, многие из представлений (знаний о себе) могут уточняться, дополняться и в конечном итоге даже становиться убеждениями. Наши выводы совпадают с мнением Л.С. Колмогоровой: «Психологические *знания* как результат процесса познания людьми самих себя, других и как результат развития науки, выраженные в представлениях, понятиях, теориях, могут быть как научными, так и житейскими, обыденными; как практическими, так и теоретическими».

Ф.И. Иващенко, изучая представления школьников о будущей профессии, указывает также на их мотивационную функцию. «В профессиональном самоопределении представление о профессии выполняет важную мотивационную функцию: оно определяет эмоциональное отношение к тем или иным ее сторонам и, следовательно, влияет на профессиональные намерения школьника. Чем более реалистичны представления о выбираемой профессии, тем, естественно, правильнее будет отношение к ней и, следовательно, устойчивее ее выбор» [12].

Аналогичное толкование термина «представления» встречается у К. Роджерса, представителя гуманистической психологии. Он полагает, что представление о себе – это знание о себе, то есть «Я-концепция». По Роджерсу, в сознании ребенка в качестве жизненных ценностей возникают те, которые соответствуют его собственной природе, а в представление о себе допускается лишь то, что не противоречит усвоенной природе ценностей: «ребенок будет отвергать, не допускать в знание о себе те свои переживания, проявления, тот опыт, которые не соответствуют «пришедшим извне» идеалам» [13].

В отечественной психологии существует точка зрения, согласно которой представления о себе – это коммуникативный феномен. Так, М.И. Лисина указывает в своей монографии источники возникновения представлений. Она полагает, что представления о себе, образ самого себя, возникает в процессе общения, является психологическим продуктом общения. «Общение характеризуется субъект-объектными отношениями, причем обоюдными, двусторонними. Значит, и продукты деятельности здесь должны иметь особый характер. Логично предположить, что в результате коммуникативной деятельности должны сформироваться образы людей – другого человека, партнера по общению и самого себя, поскольку благодаря взаимной активности партнеров в общении возникает эффект «зеркала», о котором говорил К. Маркс» [14]. Поэтому и возникли в психологии проблемы межличностной перцепции, изучение которых в отечественной науке связано главным образом с именем А.А. Бодалева, а в зарубежной – с именами Дж. Брунера, Р. Тагиури. Так появился новый аспект изучения самосознания и самопознания В.В. Столиным, И.И. Чесноковой, И.С. Коном.

Образ самого себя, который возникает в процессе общения, М.И. Лисина называет *аффективно-когнитивным* образом. Она считает, что к представ-

лению о себе можно полностью отнести все сказанное в психологии об образе вообще: указание на его вторичность, субъективность и связь с порождающей его активностью индивида. К представлению о себе М.И. Лисина относит и другие особенности образа: избирательность отражения в нем оригинала, динамизм и изменчивость, сложную архитектонику его строения и др.

Слово *аффективный* М.И. Лисиной используется для акцентирования отношения человека к себе, составляющее часть образа самого себя. Говоря о *когнитивном* компоненте, автор имеет в виду представление или знание о себе.

Следовательно, в образе-Я в неразрывной связи представлены знание человека о себе и отношение к себе. Образ-Я – целостный аффективно-когнитивный комплекс, разделить оба его аспекта можно лишь в абстракции, так как реально они нераздельны, – поясняет М.И. Лисина. Однако для научных целей она их конкретизирует. Аффективную часть образа, абстрагированную от значения, М.И. Лисина называет *самооценкой* ребенка. А когнитивную часть именует *представлением*, тем самым подчеркивая ее связь по происхождению и по природе с познавательными процессами индивида.

При таком разделении указанных понятий М.И. Лисина полагает, что общую самооценку нужно характеризовать не количественно (насколько она высока), а качественно – каков ее состав и окраска (положительная-отрицательная, полная-неполная и т.д.). Конкретная самооценка выражает отношение к успеху своего отдельного, частного действия.

Применительно к представлениям о себе М.И. Лисина считает вполне оправданным говорить об их точности. Речь идет о конкретных фактах, либо верно отраженных индивидом, либо искажаемых им – занижаемых (заниженные представления) или завышаемых (завышаемые представления).

Представление о себе, как и любое другое представление, берет начало в восприятии, в дальнейшем образ восприятия перерабатывается в памяти, обогащается элементами других когнитивных процессов (мышления, воображения). В связи с этим, по мнению М.И. Лисиной, существует два источника построения образа: 1) опыт индивидуальной (одиночной) деятельности человека и 2) опыт его общения с окружающими людьми. Например, «множество эпизодов общения прямо нацелены на то, чтобы выявить, обсудить, уточнить представление о себе, оценить отдельные факты достижений и поражений. Благодаря совместным обсуждениям человек может наилучшим образом обобщить и осознать представление о себе, отношение к себе» [14, с.125]. Вместе с тем в монографии М.И. Лисиной не до конца выясненными остаются вопросы: каково же соотношение этих двух факторов, могут ли, наоборот, представления человека о себе влиять на его конкретную деятельность?

Ответ на эти и некоторые другие вопросы находим в исследовании Х. Хекхаузена. «Если образ «Я» может влиять на поведение, а поведение – на образ «Я», то [...] требуется ответ на вопрос о направленности причинной связи между ними. Прежде всего этого требуют [...] взаимосвязи представления о себе и школьной успеваемостью». Ссылаясь на исследования Р. Кэлсин и Д. Кенни [R.J. Calsyn, D.A. Kenny, 1977], Х. Хекхаузен утверждает, что следует признать наличие каузальной асимметрии либо в пользу учебных достижений, либо в пользу представления о себе. Он предполагает, что «скорее достижения в учебе влияют на представление школьника о своих способностях и восприятия того, как его способности оцениваются другими, чем оценка способностей другими людьми изменяет представления о своих способностях и тем самым успеваемости».

Х. Хекхаузен допускает и обратную связь: «впрочем, такого рода причинная связь, характерная для обычных условий обучения в школе, не исключает в отдельных случаях и обратного обусловливания, например, когда восприятие изменившейся оценки учителем способностей школьника меняет его

представление о них и ведет к росту старания, а в конечном счете к улучшению школьных успехов» [9].

Проблема представлений разрабатывалась в последние десятилетия и другими зарубежными учеными. Так, например, П. Балтес, Г. Оттинген, Е. Скиннер, М. Чапман (P. Baltes, G. Ottingen, E. Skinner, M. Chapman) изучали представления детей о школьной деятельности и представления об их собственной роли в ее осуществлении [15]. Авторы выделили три типа представлений, родственных, по их мнению, структурным компонентам человеческой деятельности в целом. К первому типу они отнесли т.н. *представление о доступности средств*, которое выступает в виде восприятия индивидом себя как субъекта (например, представления ребенка о том, в какой мере его собственные усилия и умения, а также учитель, удачное стечение обстоятельств или иные причины обеспечивают успех его учебной деятельности). Вторым типом – *представление о достижимости некоторой цели* (локус контроля). Здесь авторы имеют в виду представление о самом себе как о субъекте, способном породить желаемый результат или избежать нежелательного результата. Третьим типом – *представление об опосредованности достижения цели некоторыми средствами* (причинно-следственные связи результата и средств его достижения). В этом случае имеют место обобщенные представления о связях между некоторыми средствами (усилия, способности, учитель, удача и другие случаи) и некоторым результатом, например, школьной успеваемостью.

Авторы обнаружили наличие дифференцированных связей между типами представлений детей о школьной деятельности и их успеваемостью. Так, представление о доступности средств (усилия, способности, удача) значимо коррелирует с успеваемостью. Еще один из выводов: старшеклассники, в отличие от учащихся младших классов, значительно лучше осознают обусловленность успеха тем или иным средством осуществления учебной деятельности. Например, они ставят роль усилия и способностей выше, чем роль учителя, удачи и других причин.

Таким образом, данные, касающиеся сферы представлений детей о школьной деятельности, связь этих представлений с успеваемостью имеют важное теоретическое и практическое значение. Они, с одной стороны, обеспечивают понимание механизмов самопознания в учебной деятельности, а с другой – дают представление о том, как можно целенаправленно добиваться академической успеваемости.

Эти выводы были получены на выборках детей только из Северной Америки и Западной Европы. Поэтому авторы А. Стеценко, Т. Литтл, Г. Оттинген, П. Балтес задались вопросом: насколько выявленные закономерности универсальны, можно ли их распространить на других детей индустриально развитых стран?

Эксперимент был повторен в московских школах. Выборка московских школьников репрезентативна для стран Восточной Европы. Это давало возможность обнаружить сходства и различия в представлениях российских детей об учебной деятельности в сравнении с детьми Америки и Западной Европы. Целью эксперимента было привлечь внимание к тому, что ближайшие условия развития представлений детей об успешной деятельности (такие, как школьная программа, особенности системы оценок) могут в большей степени, чем отдаленные факторы (такие, как общественная идеология) влиять на становление представлений детей этого типа.

В итоге, как и предполагали авторы, «основные совпадения в представлениях московских и западных школьников о способах осуществления деятельности относятся к базовым особенностям представлений детей об учебной деятельности,

т.е. к структуре этих представлений, их связи с успеваемостью и основной конфигурации восприятия причинно-следственных связей» [15, с. 18].

В нашем исследовании, проведенном на выборке старшеклассников минских школ, мы ставили цель выявить представления старшеклассников о своих учебных способностях, о способностях вообще, о способах их развития, о происхождении способностей. Нами также была предпринята попытка установить связь между самооценкой учебных способностей и успеваемостью, между самооценкой учебных способностей и локусом контроля (интернальностью). Для этого школьникам было предложено письменно ответить на вопросы: «Какого ученика ты считаешь способным?», «Можно ли, на твой взгляд, развить свои способности? Если да, то каким образом? Если нет, то почему?», «Чем ты объясняешь различия в способностях» и на ряд других. Собранный материал позволил создать коллективный психологический портрет способного ученика (по представлениям старшеклассников).

Большинство учащихся (71%) судят о способном ученике прежде всего по результатам учебной деятельности. Они имеют в виду легкость и скорость усвоения учебного материала. Второй по частоте упоминания критерий способного ученика – общее умственное развитие, интеллект (в 36% ответов). Примерно столько же ссылок имеется и на уровень развития познавательных процессов. При описании способного ученика 29% старшеклассников отметили как необходимость – наличие волевых черт характера (настойчивость, целенаправленность, организованность и др.), а также отметили важную роль трудолюбия, трудоспособности, старания.

Можно привести еще несколько результатов исследования. Так, преобладающее большинство старшеклассников (98%) уверены в том, что способности можно усовершенствовать. 97% опрошенных имеют представления о способах их развития, но эти представления еще недостаточно конкретны. Вместе с тем, только 46% испытуемых реализуют практически свою концепцию о возможности усовершенствования способностей. Не работают над развитием своих способностей или занимаются этим редко или чрезвычайно мало 54% опрошенных. В качестве основных субъективных причин, которые мешают развитию способностей, старшеклассники отметили недостаточные волевые усилия с их стороны, отсутствие мотивации, незнание своих способностей.

Анализ данных нашего исследования также показал, что представления учащихся о своих учебных способностях и их самооценка далеко не всегда связываются с академической успеваемостью. Вместе с тем, связь между оценкой учителей учебных способностей учащихся и их успеваемостью существует, она ярко выражена (коэффициент корреляции по некоторым классам 0,9). Исходя из этого можно утверждать, что педагоги судят о способностях школьников в первую очередь по их успеваемости.

Таким образом, анализ приведенных в статье наработок относительно представлений позволяет уточнить смысл этого понятия и толковать его более широко. Согласно современным взглядам отечественных и зарубежных психологов понятие «представление человека о себе» составляет кроме образных компонентов также понятийные и эмоциональные.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Познавательные процессы и способности в обучении* / Под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Просвещение, 1990. С. 80-81.
2. *Краткий психологический словарь* / Сост. Л.А. Карпенко; Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. С. 257.
3. *Психологический словарь* / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. С. 272.
4. *Карандашев Ю.Н.* Развитие представлений у детей. Мн., 1987. С. 118.

5. **Реван А.А., Коломинский Я.Л.** Социальная педагогическая психология. СПб.: «Питер», 1999. С. 47.
6. **Дилова М.** Самооценка и компетентность личности // Актуальные вопросы психологии личности. М., 1988. С. 78.
7. **Ярошевский М.Г.** История психологии. М.: Академия, 1997. С. 283.
8. **Гибш Г., Форверг М.** Введение в марксистскую социальную психологию. М.: Прогресс, 1972. С. 44.
9. **Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 2. С. 209.
10. **Даль В.И.** Толковый словарь живого великорусского языка. Т.1-4. М.: Русский язык, 1978. Т. 1. С. 688.
11. **Советский энциклопедический словарь** / Гл. ред. **А.М. Прохоров**. М.: Сов. энциклопедия, 1989. С. 471.
12. **Иващенко Ф.И.** Психология трудового воспитания. Мн., 1988. С. 127.
13. **Гриншпун И.Б.** Введение в психологию. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 61.
14. **Лисина М.И.** Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. С. 105.
15. **Стеценко А., Литтл Т., Оттинген Г., Балтес П.** Развитие представлений детей о школьной деятельности: кросскультурное исследование // Вопросы психологии, 1997, № 6. С.3-23.

#### S U M M A R Y

*The paper specifies the content of the conception «notion» on the basis of the analysis of literature data and personal research. The author shows that «notion» includes not only images of objects, events, but conceptual and emotional components too. The analysis of «self-image», «self-conception» shows this particularly clearly. The conclusion drawn by the author as a result of the analysis has a definite heuristic meaning: it allows him to define the psychological concept in a more complete and concrete way.*

*Поступила в редакцию 20.06.2000*