

МИНИСТЕРСТВО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ГОМЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра общественно-гуманитарных наук

Ж. И. ТРАФИМЧИК

ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

**Учебно-методическое пособие
для студентов 2 курса всех факультетов
медицинских вузов**

**Гомель
ГомГМУ
2014**

УДК 159.9+37.01(072)

ББК 88+74.00я73

Т 65

Рецензенты:

кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной и педагогической психологии
Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины

Ю. А. Шевцова;

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины

В. А. Бейзеров

Трафимчик, Ж. И.

Т 65 Основы психологии и педагогики: учеб.-метод. пособие для студентов
2 курса всех факультетов медицинских вузов / Ж. И. Трафимчик. —
Гомель: ГомГМУ, 2014. — 168 с.

ISBN 978-985-506-671-3

Учебно-методическое пособие включает основные структурно-содержательные компоненты лекционного курса и ориентировано на освоение актуальных проблем психологии и педагогики.

Соответствует образовательному стандарту высшей школы, современным знаниям и тенденциям преподавания по дисциплине «Основы психологии и педагогики» в рамках интегрированного модуля «Философия» в вузах.

Предназначено для студентов 2 курса всех факультетов медицинских вузов.

Утверждено и рекомендовано к изданию научно-методическим советом учреждения образования «Гомельский государственный медицинский университет» 26 июня 2014 г., протокол № 6.

УДК 159.9+37.01(072)

ББК 88+74.00я73

ISBN 978-985-506-671-3

© Учреждение образования
«Гомельский государственный
медицинский университет», 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Тема 1. Введение в курс «Основы психологии»	4
Тема 2. Биологическая и психологическая подструктуры личности	17
Тема 3. Социальная подструктура личности	27
Тема 4. Направленность личности.....	35
Тема 5. Эмоции и психические состояния личности.....	47
Тема 6. Свойства личности.....	57
Тема 7. Межличностные отношения и взаимодействие людей в малых группах	67
Тема 8. Личность и группа как субъект и объект управления.....	78
Тема 9. Роль и психологические функции руководителя в системе управления.....	89
Тема 10. Введение в курс «Основы педагогики»	99
Тема 11. Образование как социокультурный феномен	108
Тема 12. Система образования Республики Беларусь в контексте мировых тенденций.....	117
Тема 13. Развитие, обучение и воспитание личности.....	127
Тема 14. Семейное воспитание	142
Тема 15. Самосовершенствование личности	150
Тема 16. Личность и творчество	155
Литература по курсу «Основы психологии».....	164
Литература по курсу «Основы педагогики»	165

ТЕМА 1. ВВЕДЕНИЕ В КУРС «ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ»

Вопросы:

- 1.1. Психология как наука, этапы становления психологии как науки.
- 1.2. Многообразие ответвлений психологии.
- 1.3. Понятие психики, ее структура.
- 1.5. Методы психологического исследования.

1.1. ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА, ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ

Психология (от греч. *psyche* — душа + *logos* — учение, наука) — наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

Предметом психологии является психика человека, включающая в себя субъективные психические явления и психические явления, наблюдаемые в группах. К *психическим явлениям* обычно относят: *психические процессы, психические состояния и психические свойства личности и группы.*

Психические процессы — это такие психические явления, которые характеризуются выраженной временной динамикой: *познавательные или когнитивные процессы*, с помощью которых осуществляется познание человеком окружающего мира и самого себя (ощущение, восприятие, внимание, воображение, память, мышление); *эмоциональные или аффективные процессы*, определяющие отношение человека к тому, что он познал (эмоции, чувства); *волевые процессы*, обеспечивающие способность человека к саморегуляции своего поведения и деятельности.

Психические свойства — это явления, которые характеризуются устойчивостью и постоянством во времени (темперамент, характер, способности).

Психические состояния — это особый класс психических явлений, возникающих под влиянием внешних обстоятельств и характеризующих деятельность человека на протяжении определенного промежутка времени (состояние аффекта, эйфория, фрустрация).

Задачей психологии является исследование психических явлений.

Этапы становления психологии как самостоятельной науки. В течение столетий явления, изучаемые психологией, обозначались общим термином «душа» и считались предметом одного из разделов философии, названного в XVI в. психологией. С середины XVI в. благодаря широко развернувшейся экспериментальной работе психология начала обособляться и от философии, и от физиологии, поскольку установленные в лабораториях закономерности психики не совпадали с анатомо-физиологическими. Было показано, что психические процессы, будучи продуктом взаимодействия индивида с внешней средой, сами являются активным причинным фактором (детерминантой) поведения. В XVIII в. место души заняли явления сознания, то есть явления, которые человек фак-

тически наблюдает, находит в «себе», оборачиваясь на свою «внутреннюю душевную деятельность». Это мысли, желания, чувства, воспоминания, известные каждому по личному опыту. Основоположником такого понимания можно считать Джона Локка, который считал, что, в отличие от души, явления сознания суть не нечто предполагаемое, а фактически данное, и в этом смысле такие же бесспорные факты внутреннего опыта, какими являются факты внешнего опыта, изучаемые прочими науками. И только в 1879 г. предметом психологии становится психика (В. Вундт). Уникальным предметом психологии по В. Вундту является непосредственный опыт субъекта, постигаемый путем самонаблюдения, интроспекции.

Начало XX в. ознаменовано появлением и развитием *бихевиоризма* как реакции на неудачные экспериментальные исследования «физиологической психологии». Предмет бихевиоризма, или «поведенческой психологии», — поведение. Сфера бессознательного также служит предметом психологии (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, А. Фрейд, К. Хорни), которая выявляет характер соответствия действительных мотивов, установок (аттитюдов), социальных ориентаций личности сложившимся у нее представлениям о них. Основой *психоаналитического метода* является анализ свободных ассоциаций, сновидений, описок, оговорок и т. д. Собственно *когнитивная психология* пытается выяснить способы совершенствования мыслительных процессов и других процессов переработки информации. *Гуманистическая психология* отходит от научной психологии, отводя главную роль личному опыту человека. В настоящее время представляется целесообразным эклектическое объединение «рациональных зерен», содержащихся в разных теоретических направлениях, и их обобщение.

Развитие взглядов на предмет психологии отечественных авторов

В начальный период становления советской психологии вопрос о ее предмете не привлекал особого внимания. После I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека (1930 г.) в советской психологии установилось разъяснение предмета психологии в виде указания на хорошо знакомые каждому человеку по его собственному опыту «наши ощущения, чувства, представления, мысли».

По мнению П. Я. Гальперина, предметом психологии является ориентировочная деятельность. При этом в данное понятие включаются не только познавательные формы психической деятельности, но и потребности, чувства, воля. «Предмет психологии должен быть решительно ограничен. Психология не может и не должна изучать всю психическую деятельность и все стороны каждой из ее форм. Другие науки не менее психологии имеют право на их изучение. Претензии психологии оправданы лишь в том смысле, что процесс ориентировки составляет главную сторону каждой формы психической деятельности и всей психической жизни в целом: что именно эта функция оправдывает все другие ее стороны, которые поэтому практически подчинены этой функции».

К. К. Платонов считает предметом психологии психические явления. Это очень общее определение предмета психологии при его конкретизации не противоречит вышеуказанному подходу.

Анализируя развитие взглядов на предмет психологии, можно сделать следующие выводы:

— в каждом из возникающих направлений подчеркивался какой-либо один из необходимых аспектов исследования. Поэтому можно утверждать, что все школы, направления психологии внесли свой вклад в формирование ее предмета;

— в настоящее время представляется целесообразным эклектическое объединение «рациональных зерен», содержащихся в разных теоретических направлениях, и их обобщение;

— в итоге можно считать, что предметом психологии являются психические процессы, свойства, состояния человека и закономерности его поведения; существенным моментом при этом оказывается рассмотрение порождения сознания, его функционирования, развития и связи с поведением и деятельностью.

1.2. МНОГООБРАЗИЕ ОТВЕТВЛЕНИЙ ПСИХОЛОГИИ

Потребность использования психологических знаний в разных областях жизненной практики привела к развитию нескольких отраслей психологии. Современная психология представляет собой разветвленную систему научных дисциплин психологии, находящихся на разных ступенях формирования, связанных с различными областями практики. Как же классифицировать эти многочисленные отрасли психологии? Одна из возможностей классификации содержится в принципе развития психики в деятельности. Исходя из этого, в качестве основания классификации отраслей психологии может быть избрана психологическая сторона: 1) конкретной деятельности; 2) развития; 3) отношения человека (как субъекта развития и деятельности) к обществу (в котором осуществляется его деятельность и развитие). Если принимать первое основание классификации, то можно выделить ряд отраслей психологии, изучающих психологические проблемы конкретных видов человеческой деятельности.

Медицинская психология изучает психологические аспекты деятельности врача и поведения больного. Она подразделяется на нейропсихологию, изучающую соотношение психических явлений с физиологическими мозговыми структурами; психофармакологию, изучающую влияние лекарственных веществ на психическую деятельность человека; психотерапию, изучающую и использующую средства психического воздействия для лечения больного; психопрофилактику и психогигиену, разрабатывающие систему мероприятий для обеспечения психического здоровья людей.

Психология труда изучает психологические особенности трудовой деятельности человека, психологические аспекты научной организации труда. В задачу психологии труда входит исследование профессиональных

особенностей человека, закономерностей развития трудовых навыков, выяснение влияния на трудящегося производственной обстановки, конструкции и расположения приборов и станков, средств сигнализации и т. п. Психология труда имеет ряд разделов, которые являются вместе с тем самостоятельными, хотя и тесно связанными друг с другом отраслями психологической науки. Таковы: *инженерная психология*, изучающая главным образом деятельность оператора в автоматизированных системах управления, решающая проблему распределения и согласования функций между человеком и машиной и др.; *авиационная психология*, исследующая психологические закономерности деятельности человека в процессе летного обучения и выполнения полетов; *космическая психология*, исследующая психологические особенности деятельности человека в условиях невесомости и пространственной дезориентации, при возникновении особых состояний, связанных с нервно-психическим напряжением при чрезмерных перегрузках организма, и т. п.

Педагогическая психология имеет своим предметом изучение психологических закономерностей обучения и воспитания человека. Она исследует формирование у учащихся мышления, изучает проблемы управления процессом усвоения приемов и навыков интеллектуальной деятельности, выясняет психологические факторы, влияющие на успешность процесса обучения, взаимоотношения между педагогом и учеником, студентом и отношения в коллективе, индивидуально-психологические различия учащихся, психологические особенности учебно-воспитательной работы с детьми, обнаруживающими отклонения в психическом развитии, психологическую специфику работы со взрослыми в процессе их обучения и т. д. К разделам или узким областям педагогической психологии относятся: *психология обучения* (психологические основы дидактики, частных методик, формирования умственных действий и т. д.); *психология воспитания* (психологические основы методики воспитания, психология ученического коллектива, психологические основы исправительно-трудовой педагогики); *психология учителя*, психология учебно-воспитательной работы с детьми с особенностями психофизического развития.

Юридическая психология рассматривает психологические вопросы, связанные с реализацией системы права. Она подразделяется на *судебную психологию*, исследующую психические особенности поведения участников уголовного процесса (психология свидетельских показаний, особенности поведения обвиняемого, психологические требования к допросу и т. п.); *криминальную психологию*, занимающуюся психологическими проблемами поведения и формирования или деформации личности преступника, мотивами преступления и т. д.; *пенитенциарную психологию*, изучающую психологию заключенного в исправительно-трудовой колонии, психологические проблемы воспитания методами убеждения и принуждения и т. п.

Военная психология исследует поведение человека в условиях боевых действий, психологические стороны взаимоотношений начальников и подчиненных, методы психологической пропаганды и контрпропаганды, психологические проблемы управления боевой техникой и т. д.

Психология спорта рассматривает психологические особенности личности и деятельности спортсменов, условия и средства их психологической подготовки, психологические параметры тренированности и мобилизационной готовности спортсмена, психологические факторы, связанные с организацией и проведением соревнований.

Психология торговли выясняет психологические условия воздействия рекламы, индивидуальные, возрастные и другие особенности спроса, психологические факторы обслуживания клиентов, исследует вопросы психологии моды и т. п. В условиях рыночной экономики ее значение существенно возрастает. Если за основу классификации ветвей психологии принять психологические аспекты развития, то перед нами выступит ряд ее отраслей, в которых реализуется принцип развития.

Возрастная психология, изучающая онтогенез различных психических процессов и психологических качеств личности развивающегося человека, разветвляется на детскую психологию, психологию подростка, психологию юности, психологию взрослого человека (акмеологию), психологию пожилого возраста (геронтопсихологию). Возрастная психология исследует возрастные особенности психических процессов, возрастные возможности усвоения знаний, факторы развития личности и т. д.

Психология аномального развития, или **специальная психология**. Она разветвляется на *патопсихологию*, исследующую отклонения в процессе развития психики, распад психики при различных формах мозговой патологии; *олигофренопсихологию* — науку о патологии психического развития, связанную с врожденными дефектами мозга; *сурдопсихологию* — психологию формирования ребенка при серьезных дефектах слуха, вплоть до полной глухоты; *тифлопсихологию* — психологию развития слабовидящих и незрячих.

Сравнительная психология – отрасль психологии, исследующая филогенетические формы психической жизни. В области сравнительной психологии осуществляется сопоставление психики животных и человека, устанавливается характер и причины существующих сходств и различий в их поведении. Разделом сравнительной психологии является *зоопсихология*, которая изучает психику животных, принадлежащих к различным систематическим группам (видам, родам, семействам), важнейшие формы и механизмы поведения. К классическим объектам сравнительной психологии (паукам, муравьям, пчелам, птицам, собакам, лошадям, обезьянам) в настоящее время присоединены китообразные (дельфины).

Социальная психология изучает психические явления, которые возникают в процессе взаимодействия людей в различных организованных и неорганизованных общественных группах. В структуру социальной психологии в

настоящее время входят следующие три круга проблем. *Социально-психологические явления в больших группах — в макросреде.* Сюда относятся проблемы массовой коммуникации — радио, телевидение, пресса и т. д. Механизмы и эффективность воздействия средств массовой коммуникации на различные общности людей, закономерности распространения моды, слухов, общепринятых вкусов, обрядов, предубеждений, общественных настроений, проблемы психологии классов, наций, психология религии. *Социально-психологические явления в так называемых малых группах — в микросреде.* Сюда относятся проблемы психологической совместимости в замкнутых группах, межличностных отношений в группах, групповой атмосферы, положения лидера и ведомых в группе, типов группы (ассоциация, корпорация, коллективы), соотношения формальных и неформальных групп, количественных пределов малых групп, степени и причин сплоченности группы, восприятия человека человеком в группе, ценностных ориентации группы и многие другие. Если иметь в виду, например, семью как малую группу, то к числу важных проблем может быть отнесена динамика отношений между родителями и детьми, проблема сохранения авторитета старших и т. д.

1.3. ПОНЯТИЕ ПСИХИКИ, ЕЕ СТРУКТУРА

Психика (от греч. psychikos — душевный) — форма активного отображения субъектом объективной реальности, возникающая в процессе взаимодействия высокоорганизованных живых существ с внешним миром и осуществляющая в их поведении (деятельности) регулятивную функцию. В психике человека представлены действительность природная и социокультурная и жизнь конкретной личности. В итоге можно считать, что предметом психологии являются психические процессы, свойства, состояния человека и закономерности его поведения (рисунок 1.3.1).

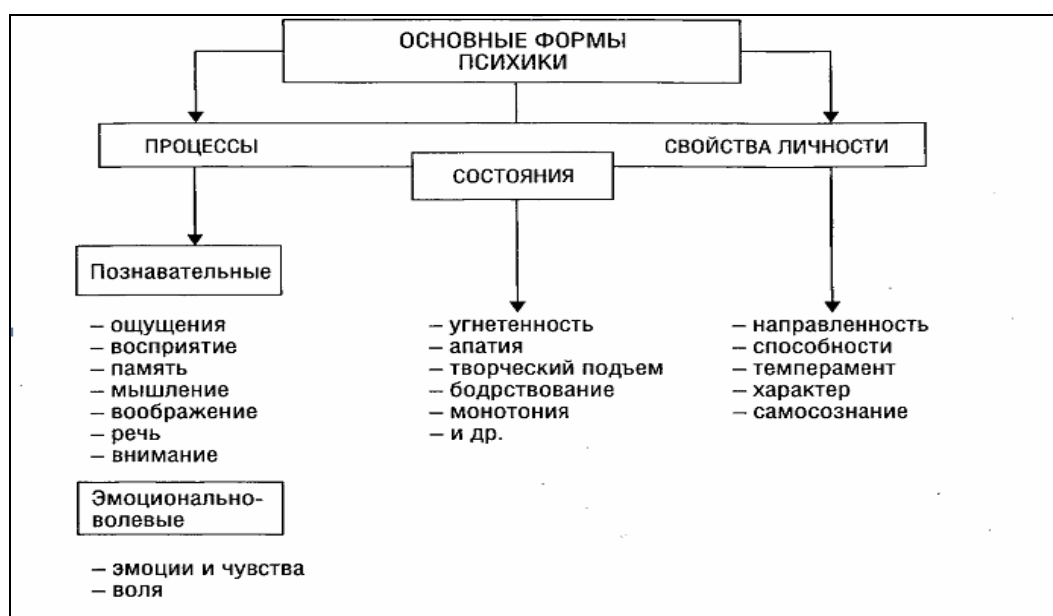


Рисунок 1.3.1 — Основные формы проявления психики и их взаимосвязь

Основными функциями психики являются *отражение и регулирование*. Эти функции взаимосвязаны и взаимообусловлены: отражение регулируется, а регулирование основано на информации, полученной в процессе отражения. «Единство психики как системы выражается в общей ее функции: являясь субъективным отражением объективной действительности, она выполняет функцию регуляции поведения».

Тесная взаимосвязь указанных функций обеспечивает целостность психики в норме, единство всех психических проявлений, интеграцию всей внутренней психической жизни. Эти же функции обеспечивают и непрерывное взаимодействие, взаимосвязь, интеграцию человека с окружающей средой. Человек — активная система, и в окружающем его мире также много активных объектов. Поэтому следует различать активное и реактивное отражение, активное и реактивное регулирование.

Психика понимается как свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении субъектом неотчуждаемой от него картины мира и саморегуляции на этой основе своего поведения и деятельности. В психике представлены и упорядочены события прошлого, настоящего и возможного будущего. На человеческом уровне события прошлого выступают в данных опыта, представлениях памяти, события настоящего — в совокупности образов, переживаний, умственных актов, а события возможного будущего выступают в побуждениях, намерениях, целях, кроме того — в фантазиях, грезах, сновидениях.

Психика у человека носит как осознанный, так и неосознанный характер. Благодаря активному и опережающему отражению органами чувств и головным мозгом внешних объектов в форме психики, становится возможным осуществление действий, адекватных свойствам этих объектов, и, тем самым, выживание организма и его поисковая и надситуационная активность. Поэтому, определяющими признаками психики являются отражение, дающее образ предметной среды, в которой действуют живые существа, их ориентация в этой среде и удовлетворение потребности в контактах с нею. Эти контакты по принципу обратной связи контролируют правильность отражения. Благодаря обратной связи производится сопоставление результата действия с образом, возникновение которого опережает этот результат, предваряя его в качестве своеобразной модели действительности.

Психика как особое свойство высокоорганизованной материи мозга возникла на основе элементарной способности органической материи реагировать на внешние воздействия, на основе *раздражимости*. Под влиянием усложнения среды и образа жизни у живых организмов возникло более сложное, чем раздражимость, свойство — *общая чувствительность к внешним воздействиям среды, т. е. недифференцированные ощущения*. Реакция (ответ) на внешние воздействия в связи с изменением внутреннего состояния организма происходила в виде простейших движений живого существа.

В процессе эволюции животного мира развивались органы чувств, органы движения и нервная система животных. Из общей чувствительности возникли и развивались далее специальные ощущения — зрительные, слуховые, обонятельные, кожные. Эти ощущения, будучи отражением различных свойств воздействующих на животное предметов, позволяли ему лучше ориентироваться в окружающей среде, служили внутренним регулятором его поведения. Вместе с развитием нервной системы животных в процессе их приспособления к условиям существования развивалась и их психика.

У человека нервная система имеет самый высокий уровень развития, что объясняется особыми условиями его существования и деятельности. Поэтому психика человека, его сознание существенно отличаются от психики животных. Процесс отражения объективного мира человеком является особым процессом. Своеобразие его заключается, прежде всего, в том, что оно не пассивное, зеркальное отражение, а активное. Это означает, что люди, отражая объективный мир, сами на него воздействуют, изменяют его в соответствии со своими целями, интересами, потребностями. Процесс отражения действительности человеком носит целенаправленный, сознательный характер и неразрывно связан с активной деятельностью, практикой человека. Практику надо понимать не только как деятельность отдельного человека, но и как деятельность всего общества (рисунок 1.3.2).

			Деятельность
		Интеллектуальное поведение	Активность человека, регулируемая сознательной целью
Навыки		Сложные формы поведения, отражающие межпредметные связи и дающие большие возможности приспособления и переноса навыков	
Инстинкты	Формы поведения, приобретенные в индивидуальном опыте		
Врожденные формы реагирования на условия среды			
Поведение животных			
Поведение человека			

Рисунок 1.3.2 — Развитие форм поведения животных

Научная психология, на основе всестороннего изучения конкретной психологии людей, приходит к выводу, что психика, т. е. отражательная деятельность мозга, представляет собой единство субъективного и объективного. Она объективна по содержанию и субъективна по форме, ибо принадлежит конкретным людям, отличающимся друг от друга, как по своим природным свойствам, так и по образу жизни и условиям воспитания. Психика выступает как единая циклическая система, имеющая историю и рефлекторная по своему типу.

Наукой доказано, что психическая деятельность человека и животных по своему физиологическому механизму является *высшей нервной деятельностью*. Психика имеет рефлекторную природу. Вопрос о связи психических явлений с деятельностью мозга имеет большую давность. Уже древнегреческие врачи-естествоиспытатели на основе наблюдений над больными указывали на связь психических явлений с деятельностью мозга, однако они не могли объяснить эту связь в силу слабого развития науки. В XVII в. Р. Декарт ввел в науку понятие рефлекса, чем оказал огромное революционизирующее влияние на ход исследований поведения животных и человека. *Под рефлексом он понимал ответную реакцию организма на внешнее раздражение*. Какое-либо внешнее раздражение (свет, звук, прикосновение) действуют на соответствующий орган чувств животного; возникшее здесь нервное возбуждение передается в мозг, а оттуда к органам движения — мышцам. Движения животного, таким образом, суть не что иное, как рефлексы, т. е. причинно обусловленные акты отражения животным внешних раздражений.

Рефлекторность означает первичность объективных условий жизни организма и вторичность их воспроизведения в психике, закономерный переход воспринимающих компонентов системы в исполнительные, целесообразность двигательных эффектов и их обратное влияние на образ. Такое понимание рефлекторной природы психики было впервые разработано И. М. Сеченовым. Активность психики проявляется и при отображении реальности, поскольку оно предполагает преобразование физико-химических раздражителей, действующих на нервные аппараты, в образы предметов, и в сфере побуждений, придающих поведению энергию и стремительность, и при исполнении программы поведения, включающей поиск и выбор вариантов.

Рефлекторное понимание актов поведения животных и человека не оставляло места для души и других нематериальных сил в объяснении проявлений их психики. Однако Р. Декарт, угадавший нервный механизм отдельных произвольных актов поведения животных, не мог объяснить механизма целостного поведения животного, механизма целесообразности поведения, соответствия его внешним изменяющимся условиям существования и внутренним потребностям организма.

К научному пониманию мозговых механизмов психической деятельности психология пришла не сразу. И. М. Сеченов в труде «Рефлексы головного мозга» (1863) показал, что психическая деятельность человека по своей природе является рефлекторной (отражательной) деятельностью. И. М. Сеченов утверждает, что «все акты сознательной и бессознательной жизни по способу своего происхождения суть рефлексы», что психическая деятельность человека возникает в процессе рефлекторной деятельности головного мозга и неотделима от него. В рефлекторном акте И. М. Сеченов различает три части. *Начало рефлекса* составляют раздражения чувствующего нерва и превращение этих раздражений в органах чувств в нервное возбуждение, передаваемое в головной мозг. *Средняя часть акта* — это нервные процессы возбуждения и торможения, происходящие в головном мозгу, которые и являются основой возникновения психической деятельности (ощущений, представлений, памя-

ти, мышления, чувств, воли и др.). *Конечное звено рефлекторного акта* — это движение мышц и органов тела (проявляется в действиях, поступках человека). И. М. Сеченов указывает на неразрывную связь и взаимодействие всех трех частей рефлекса. Раскрывая рефлекторное происхождение психической деятельности человека, И. М. Сеченов вместе с тем убедительно доказывает ее детерминированность, причинную обусловленность, т. е. зависимость всех действий, поступков человека от условий внешней среды.

Наибольшее развитие и признание получила теория развития психики, предложенная А. Н. Леонтьевым. Он экспериментально доказал, что психическое отражение возникло в результате длительной эволюции природы, изменяющихся условий существования. На определенном этапе развития появилась живая материя (растения и простейшие организмы). Чтобы выжить, эти организмы приспособились и стали отражать те свойства окружающего мира, которые были для них биологически значимыми (тепло, холод, прикосновения, свет, химические вещества и т. п.). Эта способность названа **раздражимостью**. Раздражимость возникает только при непосредственном воздействии раздражителя на организм. Дальнейшее усложнение условий существования (выход на сушу и пр.) привело к появлению способности *отражать и биологически не значимые раздражители, но имеющие сигнальное значение* (цвет, звуки, запахи и т. д.). Такая способность названа **чувствительностью**. Чувствительность возникает уже без непосредственного воздействия раздражителя на организм, что позволяет более активно регулировать свое поведение (уход от объекта, приближение, поиск значимого объекта). Эта способность появилась только у тех организмов, у которых развилась нервная система. Чувствительность — это элементарная форма психики. Поэтому А. Н. Леонтьев назвал ее критерием психического. Организмы, которые обладают чувствительностью, находятся на 1-й стадии психического развития — **стадии сенсорной психики**, которая имеет два уровня: низший и высший. В процессе дальнейшей эволюции природы выделились организмы, способные отражать мир предметно (выделять форму, размеры, движения, и т. п.). Новая стадия развития животных названа **стадией перцептивной психики** (имеет два уровня: низший, высший и наивысший). Особенности психики животных обнаруживаются в их поведении. К основным видам поведения животных относят: инстинкты, навыки и интеллектуальное поведение (рисунок 1.3.3).



Рисунок 1.3.3 — Развитие психики в онтогенезе

Психика формируется и развивается в активной деятельности человека. Нельзя изучать психические процессы, свойства и состояния личности вне ее деятельности — трудовой, учебной, игровой и т. д. Поэтому в круг вопросов, которыми занимается психология, входит также психологическая характеристика деятельности людей. Возникая на определенном уровне биологической эволюции, психика сама выступает в качестве одного из ее факторов, обеспечивая возрастающую по сложности приспособляемость организмов к условиям их существования. А с переходом к человеку психика приобретает качественно новую структуру, обусловленную общественно-историческими закономерностями, формируется личность, служащая источником высших проявлений активности психики.

1.4. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Психологическое исследование включает следующие этапы: 1) формулировку проблемы; 2) выдвижение гипотезы; 3) проверку гипотезы; 4) интерпретацию результатов проверки. В основном о методах психологии говорят в связи с третьим этапом — проверкой гипотезы.

Под методом следует понимать способ организации деятельности. В широком смысле к способам относятся и самые общие принципы, и вполне конкретные приемы обращения с тем или иным предметом.

В психологии для подтверждения или опровержения правомерности гипотезы используются следующие методы: наблюдение, эксперимент, беседа, психодиагностическое исследование.

Наблюдение. Способ работы, при котором исследователь, не вмешиваясь в события, лишь отслеживает их изменение, называется наблюдением. Наблюдение является одним из основных методов психологического исследования на этапе получения эмпирических данных. Невмешательство исследователя является наиболее важной характеристикой метода. Однако этот принцип определяет как достоинства, так и недостатки метода наблюдения.

Достоинством метода является то, что объект наблюдения, в основном, не ощущает себя таковым (т. е. не знает, что за ним наблюдают) и в обычных для него ситуациях — на работе, на уроке, в игре и др. — ведет себя естественно.

Недостатками метода являются: во-первых, исследователь в какой-то мере может предвидеть, что в ситуации, которую он наблюдает, могут происходить некоторые изменения, но он не в состоянии их контролировать; во-вторых, исследователь по различным причинам не может зафиксировать все изменения ситуации и выделяет те, которые считает для себя наиболее важными; в-третьих, исследователь, стремясь найти подтверждение своей гипотезы, может бессознательно игнорировать противоречащие ей факты.

Чтобы избежать подобной субъективности, наблюдение проводится не одним, а несколькими исследователями, ведущими независимые прото-

колы, применяются технические средства (аудио- и видеотехники), составляются специальные шкалы оценки поведения объекта (с обоснованием критериев оценки) и др.

Эксперимент. Эксперимент отличается от наблюдения тем, что предполагает организацию ситуации исследования, что позволяет осуществлять то, что невозможно в наблюдении — относительно полный контроль переменных. Эксперимент бывает четырех видов: лабораторный, естественный, констатирующий, формирующий.

Беседа. Беседа предусматривает выявление интересующих исследователя связей на основе эмпирических данных, полученных в реальном двухстороннем общении с испытуемым. Однако при проведении беседы перед исследователем встает ряд трудно разрешимых проблем, касающихся откровенности испытуемого, его отношения к исследователю. При недостаточном психологическом контакте с исследователем у испытуемого может возникнуть боязнь «потерять лицо», подозрительность, недоверие и стремление уйти из ситуации с помощью стандартных, стереотипных ответов, которые, по мнению испытуемого, соответствуют принятым нормам. Наоборот, при хорошем отношении к исследователю у испытуемого может появиться бессознательное стремление угодить ему, «порадовать» ожидаемым ответом. Сам же исследователь, как и в ситуации наблюдения, не свободен от субъективности: в ходе живого общения с испытуемым бывает трудно абстрагироваться от личностного отношения к нему, что может привести к соответствующим последствиям. Успех беседы зависит от квалификации исследователя, предполагающей умение установить контакт с испытуемым, дать ему возможность максимально свободно выражать свои мысли и «отделять» личные отношения от содержания беседы.

Психодиагностика — метод психологического исследования. На основе психодиагностического исследования проверяются, как правило, гипотезы о зависимостях между различными психологическими характеристиками. Выявив их особенности у достаточного количества испытуемых, появляется возможность на основании соответствующих математических процедур установить их взаимосвязь. В этих целях используются психодиагностические методы, которые позволяют выявлять и измерять индивидуальные особенности. Требования к психодиагностическому исследованию те же, что к эксперименту — контроль переменных.

Основными методами психодиагностики являются **тестирование и опрос**, методическим воплощением которых являются, соответственно, тесты и опросники, которые называются методиками.

Методики обладают следующими особенностями: 1) они позволяют собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки; 2) они представляют информацию не вообще о человеке, а прицельно о тех или иных его особенностях (интеллекте, тревожности и т. д.); 3) информация

поступает в виде, позволяющем дать качественное и количественное сравнение индивида с другими людьми; 4) информация, полученная с помощью психодиагностических методик, полезна с точки зрения выбора средств вмешательства, прогноза его эффективности, а также прогноза развития, общения, эффективности той или иной деятельности индивида.

Тестирование. Тестирование предполагает, что обследуемый выполняет заданную деятельность (это может быть решение задач, рисование, рассказ по картине и др.), т. е. проходит определенное испытание. На основании результатов испытаний исследователь делает выводы о наличии, особенностях, уровне развития тех или иных свойств у испытуемого. Отдельные тесты представляют стандартные наборы заданий и материала, с которым работает испытуемый; стандартной является процедура предъявления заданий и процедура оценки результатов.

Опросники. Опросниками называют методики, материал которых представляют вопросы, на которые обследуемый должен ответить, либо утверждения, с которыми он должен или согласиться или не согласиться. Ответы даются либо в свободной форме (опросники «открытого типа») или выбираются из вариантов, предлагаемых в опроснике (опросники «закрытого типа»).

Различают опросники-анкеты и личностные опросники.

Опросники-анкеты предполагают возможность получения информации об обследуемом, не отражающей непосредственно его личностные особенности. Таковыми могут быть биографические опросники, опросники интересов и установок (например, опросник, выявляющий предпочтительный выбор из перечня профессий, или опросник, выявляющий установку-отношение к определенной социальной группе).

Личностные опросники предназначены для измерения личностных особенностей. Среди них выделяют несколько групп:

а) типологические опросники разрабатываются на основе определения типов личности и позволяют отнести обследуемых к тому или иному типу, отличающемуся качественно своеобразными проявлениями;

б) опросники черт личности, измеряющие выраженность черт — устойчивых личностных признаков: мотивов, ценностей, установок, интересов.

Анализ методов психологического исследования показывает, что они не являются изолированными и могут входить составной частью один в другой.

ТЕМА 2. БИОЛОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДСТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Вопросы:

- 2.1. Роль организации и строения нервной системы в психической регуляции.
- 2.2. Сенсорно-перцептивные процессы и их характеристика.
- 2.3. Функции, виды и основные свойства внимания.
- 2.4. Память, ее общая характеристика, свойства и функции.
- 2.5. Мышление, его общая характеристика.
- 2.6. Понятие о сущности и функциях представлений. Воображение и его виды.

2.1. РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ И СТРОЕНИЯ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ В ПСИХИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ

В процессе эволюции живых организмов у них с необходимостью формируются управляющие подсистемы. У высших животных и человека органом управления является нервная система, прежде всего большие полушария головного мозга. Именно нервная система управляет функционированием высших организмов, способствуя удовлетворению их потребностей. Кроме того, нервная система осуществляет саморегуляцию организма, обеспечивает поддержание постоянства его характеристик, оптимизацию жизнедеятельности и динамическое равновесие организма с естественной средой. Деятельность нервной системы направлена, с одной стороны, на объединение всех элементов организма, а с другой — на адаптацию организма к внешней среде. Нервная система человека является носителем психики человека.

Центральное место в нервной системе любого живого организма занимает мозг, который непосредственно влияет на обмен веществ, регуляцию газообмена и теплообмена организма, функционирование сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной и других систем. Стимулирующее и регулирующее воздействие мозга испытывают не только органы, но и ткани, а также отдельные клетки организма. Работу мозга обуславливают тончайшие физико-химические, биофизические и биохимические процессы, протекающие в нервных тканях и клетках. При этом психические процессы взаимосвязаны с физиологическими, поскольку основу физиологических процессов также составляют разнообразные физико-химические, биофизические и биохимические процессы.

При этом, чем выше степень организации объекта управления, тем значительнее роль нервной системы как органа управления. Соответственно, чем совершеннее нервная система, тем больше степень ее воздействия на деятельность организма. Именно у человека нервная система достигла своего наивысшего развития. Нервная система человека и ее высший отдел — головной мозг — являются результатом не только биологической, но и социокультурной эволюции.

Основными элементами нервной системы живых организмов являются нервные клетки, или нейроны. Нейрон — это нервная клетка имеющая свое особое строение. Нейроны состоят из тела клетки, аксона и нескольких дендритов. Функция нейронов — создавать и проводить нервные импульсы. Нервная система представляет собой особые соединения нейронов в нейронные цепи. Работа нейронных цепей осуществляется по принципу отражения, или рефлексу. Деятельность нервной системы основана на свойствах нервной ткани — возбудимости и проводимости. Человек реагирует на любое раздражение, идущее из внешней среды. Эта ответная реакция организма на раздражение, осуществляемая через центральную нервную систему, называется рефлексом, а путь, который проходит возбуждение, — рефлекторной дугой (рисунок 2.1.1).

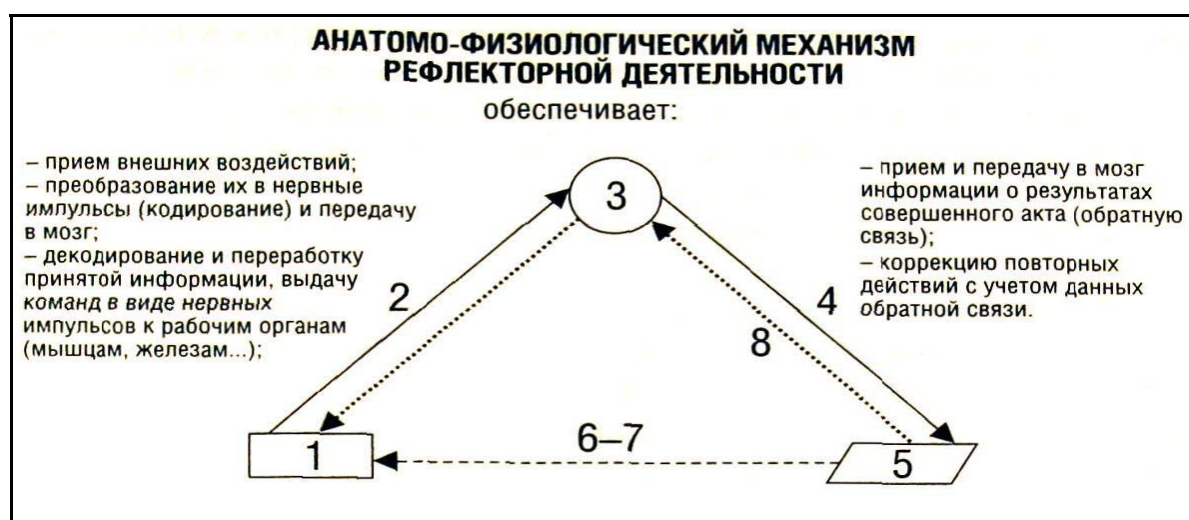


Рисунок 2.1.1 — Принципиальная функциональная схема анализатора (1-2-3), рефлекторной дуги (1-2-3-4-5) и рефлекторного кольца (1-2-3-4-5-6-7-1)

**1 — рецептор, 2 — афферентный нервный путь, 3 — центральное звено, 4 — эфферентный нервный путь, 5 — эффектор, 6-7 — канал обратной связи.*

Нервная система человека состоит из центральной (спинной и головной мозг), периферической (соединяет центральную нервную систему с сенсорными рецепторами тела и мышц) и вегетативной (регулирует работу сердца, кровеносных сосудов, желез и других органов).

Единая нервная система условно делится на соматическую и вегетативную нервную систему. Соматическая нервная система обеспечивает связь организма с окружающей средой, передвижение в пространстве и реакции взаимодействия через ощущения. Соматическая система осуществляет произвольный контроль деятельности скелетной мускулатуры.

Вегетативная нервная система — это все нервные связи, отвечающие за работу внутренних органов и внутренних процессов, протекающих в организме, а также гомеостаз в целом. Она в большинстве случаев не поддается произвольной регуляции. Вегетативная нервная система регулирует частоту сердечных сокращений, сокращение и расслабление гладкомышечной мус-

кулатуры разных органов, приспособление хрусталика глаза к определенному расстоянию, секреции эндокринных желез и другие функции. Вегетативная система осуществляет свою работу без осознания человеком процессов, происходящих во внутренних органах и без волевого участия.

До сегодняшнего времени, рассматривая работу организма человека, многие люди разделяют на отдельные плоскости работу тела и души, как нечто друг от друга независимое. Объясняя это тем, что душа управляет телом и, наполняя его своей сущностью, продолжает свое существование в момент смерти тела. Такой подход во многом объяснялся религиозными представлениями, существовавшими в прошлом, и эти представления переданы через поколения незримо в настоящее время.

В период Ренессанса механический взгляд философа Р. Декарта на тело и душу во многом повлиял на дальнейшее направление научной мысли. Р. Декарт представлял тело как механический аппарат, работу которого можно объяснить физическими законами, и через механическое взаимодействие тела человека с внешним материальным миром объяснял все действия и функции человека. Душу Декарт рассматривал как нечто независимое, не принадлежащее телу, высшую субстанцию. Отсюда возникло такое разделение, и зачастую пренебрежение к телу, как к чему-то низшему, животному началу в человеке. Декарт предполагал, что душа спускается в тело человека и имеет свое местонахождение. По его мнению, душа могла находиться в шишковидной железе, еще одно название этой железы — эпифиз. Сегодняшние исследования показали, что шишковидная железа — это железа внутренней секреции, участвующая в процессах регуляции роста, полового созревания, поддержания гомеостаза, взаимосвязи внутренней среды организма с окружающей средой. Механистический взгляд Декарта во многом повлиял на отношение к физическому телу человека, как к чему-то отдельному от чувственной области.

С возникновением науки психологии, рассматривающей психологические проявления человека, была доказана тесная взаимосвязь работы тела и всех психических процессов, протекающих в теле человека. Работа мозга человека до сих пор представляет собой сложную, не до конца открытую и понятную с научной точки зрения систему. Работа мозга включает в себя сложную взаимодействующую систему тринадцати миллиардов клеток, связанных между собой. И работа этих клеток обуславливает функционирование сознания. Нейрологические и психофизиологические исследования мозга объясняют многие субъективные переживания человека и его поведение. Эти исследования показали неразрывную связь тела и души человека.

2.2. СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА

Ощущение — познавательный психический процесс непосредственно чувственного отражения (познания) *отдельных свойств явлений и предме-*

тов объективного мира, т. е. процесс отражения прямого воздействия стимулов на органы чувств, раздражения последних.

Физиологической основой ощущений является работа анализаторов. Виды анализаторов: зрительный, слуховой, тактильный, вкусовой, обонятельный, кинестетический, температурный, вестибулярный. Совокупность деятельности всех анализаторов называется **сенсорной сферой психики**.

Виды ощущений:

1) *экстероцептивные*, возникающие при воздействии внешних раздражителей на рецепторы, которые расположены на поверхности тела (тактильные, болевые, температурные, обоняние, вкусовые);

2) *проприоцептивные*, отражающие движение и относительное положение частей тела благодаря работе рецепторов, расположенных в мышцах, сухожилиях и суставных сумках; *синкинезии* — дополнительные движения, произвольно присоединяющиеся к движениям, выполняемым как преднамеренно, так и автоматически (например, движения рук при ходьбе);

3) *интероцептивные* (органические), сигнализирующие с помощью специальных рецепторов о протекании обменных процессов во внутренней среде организма (чувство голода, чувство жажды и насыщения, половое чувство или либидо).

Индивидуально типологические особенности:

- *сензитивность* — природно-обусловленная повышенная чувствительность отдельных анализаторов;

- *сенсibiliзирoванность* — повышение чувствительности под влиянием опыта и профессиональной деятельности;

- *сенсорная организация* — комплекс врожденных и приобретенных особенностей индивида, проявляющихся в доминировании ведущего анализатора, в скорости развития нервных процессов и длительности их действия, в силе сенсорной реакции, интенсивности эмоционального тона.

Нарушения ощущений многообразны. В числе прочих это такие нарушения, как:

1. *Гиперэстезия* — повышенная чувствительность к действию на органы чувств физических стимулов, являющихся для них адекватными.

2. *Гиперпатия* — болезненное повышение чувствительности, когда обычные безвредные раздражители вызывают боль и другие неприятные ощущения, такие как зуд, тяжесть и т. д.

3. *Гипостезия* — пониженная чувствительность.

4. *Анестезии* — отсутствие чувствительности; происходит при повреждении чувствительных нервов или мозга (спинного или головного), вследствие чего внешние раздражения не достигают центральной нервной системы; анестезия может поразить все тело (общая анестезия) или какую-либо часть его (местная анестезия).

5. *Парестезии* (жжение, покалывание, стягивание и т. д.).

6. *Синестезия* — явление, состоящее в том, что какой-либо раздражитель, действуя на органы чувств, помимо воли субъекта вызывает не толь-

ко ощущение, специфичное для данного органа чувств, но одновременно добавочное ощущение или представление, характерное для другого органа чувств. Своеобразные формы синестезии встречаются в патологии, например, визуализация слышимого, «фантом конечности» (после ампутации руки или ноги человек может продолжать чувствовать конечность: ощущать в ней боль, считать, что в состоянии двигать ею, даже забывая, что она удалена). Иногда эти ощущения проходят быстро, иногда сохраняются на всю жизнь, или же характер их может меняться.

Восприятие есть непосредственное отражение предмета (явления, процесса) в *совокупности его свойств, в его объективной целостности*. Это отличает восприятие от ощущения, которое также является непосредственным чувственным отражением, но лишь отдельных свойств предметов и явлений, воздействующих на анализаторы.

Виды восприятия:

— зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое и обонятельное (*по ведущему анализатору*);

— преднамеренное и непреднамеренное (*по наличию перцептивной задачи*);

— *восприятие пространства* (англ. space perception) — чувственно-наглядное отражение пространственных свойств вещей (их величины и формы), их пространственных отношений (расположения относительно друг друга и воспринимающего субъекта и в плоскости и в глубину) и движений;

— *восприятие времени* (англ. time perception) — отражение объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности;

— *восприятие устной речи* (англ. perception of oral speech) — одна из высших психических функций человека, это внутренняя психическая сторона такого вида речевой деятельности, как слушание (аудирование);

— *восприятие человека человеком* (англ. interpersonal perception) — процесс психологического познания людьми друг друга в условиях непосредственного общения.

Восприятие зависит от прошлого опыта, знаний, содержания и задач выполняемой деятельности, индивидуально-психологических различий людей (потребностей, склонностей, интересов, мотивов, эмоционального состояния и т. д.). Под влиянием этих факторов создается характерная для каждого человека **апперцепция**, обуславливающая *значительные различия при восприятии одних и тех же предметов разными людьми или же одним и тем же человеком в разное время*.

Существуют различные формы нарушения восприятия пространства:

1. Нарушения, связанные с нарушением сознания и проявляющиеся в виде дезориентировки в окружающем пространстве.

2. Невозможность ориентироваться во внешнем зрительном пространстве, в трудностях понимания право-левых и верхне-нижних координат, зрительного пространства (агнозия).

3. Трудности определения направления и удаленности звукового сигнала.

4. Трудность ориентировки во внутреннем пространстве (соматогнозия).

5. Трудности ориентировки в пальцах своей руки.

6. Нарушения, связанные с длительной сенсорной депривацией или искажением сенсорных сигналов.

Агнозия — нарушение различных видов восприятия. Возникает при определенных поражениях мозга. Различают: 1) *зрительные агнозии*, проявляющиеся в том, что человек при сохранении остроты зрения не может узнавать предметы и их изображения; 2) *тактильные агнозии*, проявляются в виде расстройств опознавания предметов наощупь — *астереогнозия*, а также в нарушении узнавания частей собственного тела, в нарушении представления о схеме тела — *соматоагнозия*; 3) *слуховые агнозии* проявляются в нарушении способности различать звуки речи или знакомые мелодии, звуки, шумы при сохранении слуха.

2.3. ФУНКЦИИ, ВИДЫ И ОСНОВНЫЕ СВОЙСТВА ВНИМАНИЯ

Внимание — процесс и состояние настройки субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение поставленных задач.

Свойства внимания:

— *устойчивость* — способность определенное время сосредотачиваться на одном и том же объекте;

— *концентрация* — степень сосредоточенности внимания;

— *распределение* — способность человека выполнять несколько видов деятельности одновременно (один из видов деятельности автоматизирован);

— *переключение* — сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой, означает способность быстро ориентироваться в сложной изменяющейся обстановке;

— *объем внимания* — количество объектов, которые мы можем охватить с достаточной ясностью одновременно (5+2 единицы);

— *отвлекаемость* — произвольное перемещение внимания с одного объекта на другой, возникает при действии постороннего раздражителя на человека, занятого в этот момент какой-либо деятельностью;

— *рассеянность* — неспособность человека сосредотачиваться на чем-либо определенном в течение длительного времени (мнимая, подлинная).

Выделяют такие виды расстройства внимания, как ***сужение объема внимания*** — человек одновременно может воспринимать только небольшое число объектов; ***неустойчивость внимания*** — нарушена концентрация внимания и наблюдается его отвлекаемость на побочные раздражители. К расстройствам внимания можно отнести определенные ***типы невнимательности***.

Первым типом невнимательности является рассеянность, определяемая малой интенсивностью внимания. Этот тип невнимательности наблюдается в норме у детей дошкольного возраста и у астенизированных больных.

Второй тип невнимательности определяется высокой интенсивностью и трудной переключаемостью внутринаправленного внимания. Этот тип отмечается у лиц, одержимых какой-либо идеей, сосредоточенных на

своих переживаниях. В болезненном состоянии он характерен для лиц со сверхценными и навязчивыми идеями. Расстройство способности переключения внимания наблюдается при локальных поражениях органическим процессом лобных долей головного мозга. У таких больных возникшее действие неоднократно повторяется в результате затруднения в переключении внимания на новое действие (персеверация внимания). Наблюдаются и противоположные случаи, когда способность переключения внимания патологически усиливается. Это отмечается у маниакальных больных. Их внимание непрерывно переключается на вновь возникающие объекты внешнего мира, слова, сказанные окружающими и т. д., в результате чего они ни на чем на достаточно длительное время не могут сосредоточиться.

Третий тип невнимательности определяется не только весьма слабой интенсивностью концентрирования внимания, но еще более слабой его переключаемостью. Такого рода изменения внимания наблюдаются в старческом возрасте, при церебральном атеросклерозе, в условиях кислородного голодания.

2.4. ПАМЯТЬ, ЕЕ ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, СВОЙСТВА И ФУНКЦИИ

Память — запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта.

Виды памяти:

1. *По типу запоминаемого материала и характеру психической активности, преобладающей в деятельности:* двигательная, эмоциональная, образная и словесно-логическая. *Двигательная память* связана с запоминанием и воспроизведением движений, с формированием двигательных умений и навыков в игровой, трудовой, спортивной и других видах деятельности человека. *Образная память* связана с запоминанием и воспроизведением чувственных образов предметов и явлений, их свойств и наглядно данных связей и отношений между ними (память музыкальная, слуховая, тактильная.). *Словесно-логическая память* — память на мысли, суждения, умозаключения.

2. *По характеру целей деятельности* выделяют память произвольную и произвольную.

3. *По времени закрепления и сохранения материала различают сверхкратковременную, кратковременную память и долговременную* память. Требования практики и развитие теории памяти привели к постановке проблемы *оперативной памяти*, обслуживающей непосредственно осуществляемые человеком актуальные действия, операции.

Наиболее частые расстройства:

• *гипомнезия* — ослабление памяти; может быть врожденной, а в ряде случаев сопровождает различные аномалии психического развития. Встречается при астенических состояниях, возникающих при переутомлении, в результате перенесенных тяжелых заболеваний. При выздоровлении память восстанавливается. В пожилом возрасте при выраженном церебраль-

ном атеросклерозе и дистрофических нарушениях в мозговой паренхиме резко ухудшается запоминание и сохранение текущего материала. Напротив, события далекого прошлого в памяти сохраняются;

- *амнезия* — отсутствие памяти. Выпадение из памяти событий, происходящих в какие-либо отрезки времени, наблюдается при старческих психозах, тяжелых травмах мозга, отравлении окисью углерода и др.;

- *гипермнезия* — усиление памяти. Как правило, носит врожденный характер и заключается в особенности запоминать информацию в большем, чем в норме объеме и на более длительный срок. Кроме того, может наблюдаться у больных в состоянии маниакального возбуждения при маниакально-депрессивном психозе и маниакальном состоянии при шизофрении.

К расстройствам воспроизведения относятся *парамнезии* – *конфабуляции* и *псевдореминисценции*:

- *конфабуляция* — заполнение пробелов памяти событиями и фактами, не имевшими места в действительности, причем это происходит помимо желания больных обмануть, ввести в заблуждение. Этот вид патологии памяти может наблюдаться у больных алкоголизмом, а также у больных старческим психозом, с поражением лобных долей головного мозга;

- *псевдореминисценции* — искаженные воспоминания. Отличаются от конфабуляции большей устойчивостью, причем как о настоящем, больные рассказывают о событиях, которые были, возможно, в далеком прошлом, возможно, они их видели во сне или их никогда не было в жизни больных. Эти болезненные нарушения нередко наблюдаются у больных со старческими психозами.

Больные с различными видами расстройства памяти нуждаются в щадящем отношении к ним. Это особенно касается больных с амнезиями, так как резкое снижение памяти делает их совсем беспомощными. Понимая свое состояние, они боятся насмешек и упреков окружающих и чрезвычайно болезненно на них реагируют. При неправильных поступках больных медицинским работникам не следует раздражаться, а по возможности надо поправить их, ободрить и успокоить. Никогда не следует разубеждать больного с конфабуляциями и псевдореминисценциями, что его высказывания лишены реальности. Это вызовет только раздражение больного, и контакт с ним медицинского работника нарушится.

2.5. МЫШЛЕНИЕ, ЕГО ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Мышление — психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека.

К *умственным действиям* относят: *анализ* (мысленное расчленение на части), *синтез* (мысленное объединение нескольких частей в единое целое), *сравнение* (сопоставление), *абстрагирование* (отвлечение от несущественных признаков объекта).

Продукты мышления — это новое знание, которое может иметь форму *суждения* (отражение связей между предметами и явлениями или их свойст-

вами), *умозаключения* (связь между суждениями, в результате которого из одного или нескольких суждений мы получаем третье) и *понятия* (форма мышления, отражающая общие и существенные свойства предметов и явлений).

Виды мышления:

— *наглядное* (оперируют зрительными образами) и *вербальное* (оперируют абстрактными понятиями);

— *аналитическое* (логические рассуждения) и *интуитивное* (протекает на бессознательном уровне);

— *теоретическое* и *практическое* (работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных конкретных задач, тогда как работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей);

— *наглядно-действенное* (осуществляется в форме реальных действий с реальными предметами до 3 лет), *наглядно-образное* (от 3–7 лет, мысленные операции основываются на наглядном образе предмета), *абстрактно-логическое* (оперирование понятиями, после 7 лет).

Основными характеристиками мышления (ассоциативного процесса) являются: 1) темп, скорость; 2) стройность (грамматическая и логическая); 3) целенаправленность; 4) продуктивность.

В соответствии с этой характеристикой психолог может обнаружить ускорение или замедление ассоциативного процесса, а также разорванность ассоциаций, паралогические компоненты, своеобразное нарушение целенаправленности с преобладанием погруженности в мир собственных переживаний и использованием специфической символики. Кроме того, может наблюдаться нарушение продуктивности мышления, когда речь бессвязна, представляет набор логически несвязанных слов и предложений.

Нарушение мышления по В. Ф. Матвееву:

I. По темпу:

- 1.) ускорение (увеличение числа ассоциаций в единицу времени);
- 2) замедление (уменьшение числа ассоциаций в единицу времени).

II. По стройности:

- 1) разорванность (нет связи между мыслями и предложениями);
- 2) бессвязность (нет связи между словами);
- 3) инкогеренция (нет связи между слогами);
- 4) вербигерация (стереотипное повторение одних и тех же слов или словосочетаний);
- 5) паралогичное мышление (умозаключения строятся вразрез с логикой);
- 6) амбитендентность мышления (одновременное возникновение взаимоисключающих идей).

III. По целенаправленности:

- 1) резонерство (бесплодное мудрствование);
- 2) обстоятельность («топтание» вокруг несущественных обстоятельств);
- 3) персеверация (застревание на одной ассоциации);

4) аутистическое мышление (одностороннее, захватывающее лишь внутренний мир больного);

5) символизм (выводы строятся на основании случайных ассоциаций).

IV. По продуктивности:

1) навязчивые идеи (мысли, возникающие помимо воли больного и воспринимаемые им как болезненные);

2) сверхценные идеи (переоценка реальных фактов);

3) бред (болезненно обусловленное ложное суждение, не поддающееся коррекции);

4) неологизмы (возникновение необычных, непонятных слов).

Нарушение мышления встречается не только при органических поражениях головного мозга и у психически больных, но и при ряде соматических заболеваний.

2.6. ПОНЯТИЕ О СУЩНОСТИ И ФУНКЦИЯХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ. ВООБРАЖЕНИЕ И ЕГО ВИДЫ

Представление — это процесс воспроизведения прошлых образов. Результаты представления — это вторичные образы, т. е. извлеченные из памяти «первые сигналы». Представления воплощают в себе один из видов памяти (образную память), что определяет их важнейшее значение в структуре психических процессов. Представления есть необходимое связующее звено между психическими процессами первой сигнальной системы (образы ощущений и восприятий) и второй сигнальной системой: мыслительными и речемыслительными процессами.

Воображение — психический процесс создания образа предмета, ситуации путем перестройки имеющихся представлений. Образы воображения не всегда соответствуют реальности; в них есть элементы фантазии, вымысла. Если воображение рисует сознанию картины, которым ничего или мало что соответствует в действительности, то оно носит название *фантазии*. Если воображение обращено в будущее, его именуют *мечтой*.

Виды воображения:

— *активное воображение* — пользуясь им, человек усилием воли, по собственному желанию вызывает у себя соответствующие образы;

— *пассивное воображение* — его образы возникают спонтанно, помимо воли и желания человека;

— *продуктивное воображение* — в нем действительность сознательно конструируется и творчески преобразуется человеком, а не просто механически копируется или воссоздается;

— *репродуктивное воображение* — ставится задача воспроизвести реальность в том виде, какова она есть, и хотя здесь также присутствует элемент фантазии, такое воображение больше напоминает восприятие или память, чем творчество.

ТЕМА 3. СОЦИАЛЬНАЯ ПОДСТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ

Вопросы:

- 3.1. Психологические аспекты социализации личности.
- 3.2. Механизмы социализации.
- 3.3. Стадии социализации.
- 3.4. Просоциальное и асоциальное поведение.

3.1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Социализация (лат. *socialis* — общественный) — это особый процесс включения индивида в общество, результат усвоения и активного воспроизводства им социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности.

Понятие «социализация» было введено в 40-е г. XX в. А. Доллардом и Дж. Миллером. В разных научных школах оно получило различную интерпретацию: как социальное научение (необихевиоризм), как результат социального взаимодействия (символический интеракционизм), как результат самоактуализации (гуманистическая психология).

В отечественной социальной психологии существует узкое и широкое толкование социализации. Такой подход к ее пониманию предложен Б. Д. Парыгиным. Социализация в узком смысле — это процесс вхождения в социальную среду, приспособления к ней, в широком — исторический процесс, филогенез.

Посредством социализации человек учится жить совместно с другими людьми, адаптироваться в конкретном обществе. Данный процесс предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, в формировании определенных социальных норм, ролей и функций, приобретении умений и навыков, необходимых для успешной реализации деятельности. Понятие социализации касается качеств, которые человек приобретает, и психологических механизмов, посредством которых достигаются их желаемые изменения. Процесс социализации может происходить как стихийно, так и целенаправленно (в результате воспитания и самовоспитания).

Согласно сложившейся традиции, социализация имеет следующую структуру:

1) содержание (с этой точки зрения о социализации и асоциализации говорят как о приспособлении к негативному опыту);

2) широту, т. е. число сфер, к которым смогла приспособиться личность.

При рассмотрении содержания социализации важное значение имеет определение того, что предлагается личности в качестве социального и культурного «меню», какие картины мира, установки, стереотипы, ценности формируются у индивида в процессе социализации.

Необходимо иметь в виду, что социализация не пассивный процесс, а активный, где важную роль играют установки, обуславливающие избирательность личности как объекта социализации.

Социальная установка — устойчивое внутреннее отношение человека к кому-либо или чему-либо, включающее мысли, эмоции, действия, предпочитаемые им в отношении данного объекта; осознаваемый, предпочитаемый тип поведения.

Формирование и изменение социальных установок может происходить в результате целенаправленного воздействия на поведение человека в той или иной ситуации.

Содержание социализации зависит и от такого важного параметра, как социальные институты, экономические, общественные, в том числе семья, детские дошкольные учреждения, школы, неформальные группы, официальные организации и др. Эффективность социализации обуславливается их нравственным, культурным и экономическим состоянием. В споре о значимости названных институтов для социализации личности (сила влияния социальных институтов на личность зависит от их авторитетности — референтности) предпочтение обычно отдается семье. Действительно, она занимает особое место в социализации личности, ее нельзя ничем заменить. Как правило, дети, воспитывающиеся вне семьи, страдают из-за неадаптированности, нарушенных эмоциональных контактов, групповой идентичности.

Личность не может сразу с момента рождения усвоить весь социальный опыт. Социализация — процесс длительный, протяженный во времени и в пространстве, даже постоянный. При этом он имеет индивидуальный аспект и связан с определенными циклами в области физического, анатомо-физиологического, сенсорного, эмоционального, познавательного и социального развития личности. Стадиальность социализации объясняется соотношением развития человека и спецификой социальной ситуации, в которой он оказывается в разные периоды жизни.

Социализацию можно рассматривать как типичный и единичный процессы. Типичность определяется социальными условиями и зависит от классовых, расовых, этнических и культурных различий. *Социализация как типичный процесс* означает похожесть ее протекания для представителей типичных социальных или возрастных групп, имеющих одинаковые религию, культуру, социальное положение. Социализация, например, безработных типична для них и отличается от социализации преуспевающих бизнесменов. То же самое можно сказать о бродягах, хронически больных, инвалидах. Совершенно по-особому, но все равно типично, проходит социализация эмигрантов. Она связана с вынужденной необходимостью адаптироваться к чужой языковой среде, культуре.

Социализация как единичный процесс возникает благодаря особенностям, свойственным данной личности (способностям, внешним данным, степени конформности, коммуникабельности, индивидуальному уровню идентичности), т. е. стремлению к развитию своих способностей, осознанию своего жизненного пути как уникального и т. д.

3.2. МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Личность усваивает социальный опыт посредством определенных механизмов. Основными механизмами социализации являются:

а) имитация — отражение мимических и пантомимических движений (высовывание языка, открывание-закрывание рта, сжимание кулаков, бросание предметов и т. д.), воспроизведение предречевых и речевых вокализаций (интонации, темпа, громкости, ритма речи и т. д.). Чаще всего осуществляется на основе механизма заражения. Появляется уже в возрасте до 5 мес., когда ребенок может вообразить себя на месте модели;

б) копирование – воспроизведение специфических движений взрослого или движений, входящих в состав действий с определенными предметами. Появляется во второй половине младенческого возраста. Для эффективного копирования необходимо соблюдение определенных условий:

- неоднократная демонстрация модели (образца);
- обозначение модели (образца) речевой меткой;
- предоставление ребенку возможности манипулировать (экспериментировать) с образцом;
- эмоционально насыщенное одобрение со стороны взрослого за воспроизведение;

в) подражание — активное воспроизведение ребенком способов действия, когда взрослый выступает как объект наблюдения, пример как в предметной, так и в межличностной сфере (отношения, оценки, эмоциональные состояния и пр.). В целом, это следование какому-либо примеру, образцу, однако в большей мере осознанное, т. е. требует выделения не только образца, но и его отдельных сторон, черт, манеры поведения. Кроме того, имеют место действия, направленные на сравнение себя с моделью и с идеалом Я.

Как у животных, так и у человека, подражание, являясь особой формой научения в условиях общения, когда одно существо подражает другому, разделяется на две категории:

- инстинктивное подражание возникает как взаимная стимуляция (например, паника, агрессивное поведение в группе, погромы футбольных фанатов на стадионах и пр.);
- имитационное подражание как способ расширения и обогащения форм поведения (адаптации) путем заимствования чужого опыта появляется у ребенка в раннем возрасте;

г) импринтинг (запечатление) — фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него жизненно важных объектов. Импринтинг происходит преимущественно в младенческом возрасте. Однако и на более поздних возрастных этапах возможно запечатление каких-либо образов, ощущений и т. п.

д) идентификация (отождествление) — процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом.

К социально-педагогическим механизмам социализации можно отнести следующие:

Традиционный механизм социализации (стихийной) представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседского, приятельского и др.). Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов. Эффективность традиционного механизма весьма рельефно проявляется тогда, когда человек знает «как надо», «что надо», но это его знание противоречит традициям ближайшего окружения. Кроме того, эффективность традиционного механизма проявляется в том, что те или иные элементы социального опыта, усвоенные, например, в детстве, но впоследствии неостребованные или заблокированные в силу изменившихся условий жизни (например, переезд из села в большой город), могут «всплыть» в поведении человека при очередном изменении жизненных условий или на последующих возрастных этапах.

Институциональный механизм социализации, как следует уже из самого названия, функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (производственные, общественные, клубные и другие структуры, а также средства массовой коммуникации). В процессе взаимодействия человека с различными институтами и организациями происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта имитации социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм. Надо иметь в виду, что средства массовой коммуникации как социальный институт (печать, радио, кино, телевидение) влияют на социализацию человека не только с помощью трансляции определенной информации, но и через представление определенных образцов поведения героев книг, кинофильмов, телепередач. Люди в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями склонны идентифицировать себя с теми или иными героями, воспринимая при этом свойственные им образцы поведения, стиль жизни и т. д.

Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры. Под субкультурой в общем виде понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или определенного профессионального или культурного слоя, который в целом создает определенный стиль жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы. Но субкультура влияет на социализацию человека постольку и в той мере, поскольку и в какой мере являющиеся ее носителями группы людей (сверстники, коллеги и пр.) референтны (значимы) для него.

Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. Значимыми лицами могут быть родители (в любом возрасте), любой уважаемый взрослый, друг-сверстник своего или противоположного пола и др. Естественно, что значимые лица могут быть членами тех или иных организаций и групп, с которыми человек взаимодействует, а если это сверстники, то они могут быть и носителями возрастной субкультуры. Но нередки случаи, когда общение со значимыми лицами в группах и организациях может оказывать на человека влияние, не идентичное тому, какое оказывает на него сама группа или организация.

3.3. СТАДИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Вопрос о стадиях процесса социализации имеет свою историю в системе психологического знания. Существуют различные подходы к выделению стадий социализации. Социологический — акцентирует внимание на процессах усвоения человеком репертуаров социальных ролей, ценностей и норм, культуры, завоевания положения в той или иной общности. Данному подходу противоположен психоаналитический, с позиции которого стадии социализации увязываются с проявлением биологических влечений, инстинктов и подсознательных мотивов человека. Как известно, с точки зрения психоанализа, особое значение для развития личности имеет период раннего детства. Это привело и к достаточно жесткому установлению стадий социализации: в системе психоанализа социализация рассматривается как процесс, совпадающий хронологически с периодом раннего детства. С другой стороны, уже довольно давно в неортодоксальных психоаналитических работах временные рамки процесса социализации несколько расширяются: появились выполненные в том же теоретическом ключе экспериментальные работы, исследующие социализацию в период отрочества и даже юности.

Поэтому «распространение» социализации на периоды детства, отрочества и юности можно считать общепринятыми. Однако относительно других стадий идет оживленная дискуссия. Она касается принципиального вопроса о том, происходит ли в зрелом возрасте то самое усвоение социального опыта, которое составляет значительную часть содержания социализации. Поэтому основанием для классификации стадий служит отношение к трудовой деятельности. Если принять этот принцип, то можно выделить три основные стадии социализации: дотрудовую, трудовую и послетрудовую.

Дотрудовая стадия социализации охватывает весь период жизни человека до начала трудовой деятельности. В свою очередь эта стадия разделяется на два более или менее самостоятельных периода: а) ранняя социализация, охватывающая время от рождения ребенка до поступления его в школу, т. е. тот период, который в возрастной психологии именуется периодом раннего детства; б) стадия обучения, включающая весь период юности в широком понимании этого термина.

Трудовая стадия социализации охватывает период зрелости человека, хотя демографические границы «зрелого» возраста условны; фиксация такой стадии не представляет затруднений — это весь период трудовой деятельности человека. Вопреки мысли о том, что социализация заканчивается вместе с завершением образования, большинство исследователей выдвигают идею продолжения социализации в период трудовой деятельности. Более того, акцент на том, что личность не только усваивает социальный опыт, но и воспроизводит его, придает особое значение этой стадии. Признание трудовой стадии социализации логически следует из признания ведущего значения трудовой деятельности для развития личности.

Послетрудовая стадия социализации представляет собой еще более сложный вопрос. Проблемы пожилого возраста становятся актуальными для ряда наук в современных обществах. Увеличение продолжительности жизни — с одной стороны, определенная социальная политика государств — с другой (имеется в виду система пенсионного обеспечения) приводят к тому, что в структуре народонаселения пожилой возраст начинает занимать значительное место. В значительной степени сохраняется трудовой потенциал тех лиц, которые составляют такую социальную группу, как пенсионеры. Не случайно сейчас переживают период бурного развития такие дисциплины, как геронтология и гериатрия.

Основные позиции в дискуссии полярно противоположны: одна из них полагает, что само понятие социализации просто бессмысленно в применении к тому периоду жизни человека, когда все его социальные функции свертываются. Крайним выражением этой точки зрения является идея «десоциализации», наступающей вслед за завершением процесса социализации. Другая позиция, напротив, пожилой возраст рассматривает как возраст, вносящий существенный вклад в воспроизводство социального опыта. Ставится вопрос лишь об изменении типа активности личности в этот период.

Косвенным признанием того, что социализация продолжается в пожилом возрасте, является концепция Э. Эриксона о наличии восьми возрастов человека (младенчество, раннее детство, игровой возраст, школьный возраст, подростковый возраст и юность, молодость, средний возраст, зрелость). Лишь последний из возрастов — зрелость (период после 65 лет) может быть, по мнению Эриксона, обозначен девизом «мудрость», что соответствует окончательному становлению идентичности.

3.4. ПРОСОЦИАЛЬНОЕ И АСОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Социальный контроль — механизм, с помощью которого общество и его подразделения (группы, организации) обеспечивают соблюдение определенных ограничений (условий), нарушение которых наносит ущерб функционированию социальной системы. В качестве таких ограничений выступают правовые и моральные нормы, обычаи, административные решения. Действие социального контроля сводится главным образом к при-

менению различных санкций к нарушителям социальных ограничений. Одновременно социальный контроль пользуется и поощрениями за их соблюдение. Социальный контроль можно обнаружить в самых ранних обществах. С развитием производительных сил и разделения труда роль социального контроля возрастает, а его структура усложняется. Возникают социальные институты, занимающиеся исключительно социальным контролем (например, судебные органы). Вместе с тем функции социального контроля осуществляет практически любой социальный институт или группа.

Характер социального контроля определяется господствующими общественными отношениями и, в свою очередь, оказывает серьезное влияние на функционирование и развитие социальной системы. С одной стороны, неэффективный социальный контроль приводит к ее неустойчивости, благоприятствует распространению различных форм антисоциального, отклоняющегося (девиантного) поведения. С другой стороны, всеобъемлющий социальный контроль, насаждает всеобщий конформизм, ведет к застою во всех сферах общественной жизни.

Особое место занимают исследования так называемых просоциальных мотивов и соответствующего **просоциального поведения**. Под таким поведением понимаются любые *альтруистические действия человека, направленные на благополучие других людей, оказание им помощи*. Эти формы поведения по своим особенностям разнообразны и располагаются в широком диапазоне от простой любезности до серьезной благотворительной помощи, оказываемой человеком другим людям, причем иногда с большим ущербом для себя, ценой самопожертвования. Некоторые психологи считают, что за таким поведением лежит особый мотив, и называют его **мотивом альтруизма** (мотивом помощи, мотивом заботы о других людях).

Альтруистическое, или просоциальное, поведение чаще всего характеризуется как осуществляемое ради блага другого человека и без надежды на вознаграждение. Альтруистически мотивированное поведение в большей степени ведет к благополучию других людей, чем к благополучию того, кто его реализует. При альтруистическом поведении акты заботы о других людях осуществляются по собственному убеждению человека, без какого бы то ни было расчета или давления со стороны. По смыслу такое поведение диаметрально противоположно агрессии.

Термин «асоциальная личность» не относится к большинству людей, совершающих асоциальные действия. **Асоциальное поведение** имеет ряд причин, *включая членство в преступной группировке или криминальной субкультуре, потребность во внимании и повышенном статусе, потерю контакта с реальностью и неспособность контролировать импульсы*.

Большинство подростков-преступников и взрослых уголовников имеют определенный интерес к другим людям (к семье или членам банды) и определенный моральный кодекс (например, не предавать друга). В от-

личие от них *асоциальная личность не питает никаких чувств ни к кому, кроме себя, и не чувствует вины или угрызений совести, независимо от того, сколько страданий она причинила людям.*

К другим характеристикам асоциальной личности относится необычайная *легкость лжи, потребность будоражить себя и неспособность изменять свое поведение в результате наказания.* Такие индивиды часто воспринимаются как привлекательные, интеллигентные, обаятельные люди, легко входящие в контакт с другими людьми. Их компетентный и искренний вид позволяет им получить перспективную работу, но у них мало шансов на ней удержаться. Неугомонность и импульсивность скоро приводит их к провалу, открывающему их истинную натуру; они копят долги, бросают свои семьи или совершают преступления. Будучи пойманными, они настолько убедительно говорят о своем раскаянии, что им часто отменяют наказание. *Но асоциальная личность редко живет в соответствии со своими заявлениями; у таких людей сказанное не имеет отношения к их делам и чувствам.*

Особенно показательными считаются две характеристики асоциальной личности; во-первых, отсутствие сочувствия и интереса к другим и, во-вторых, отсутствие чувства стыда или вины, неспособность раскаяться в своих действиях независимо от того, насколько они были предосудительны.

Современные исследователи выделяют три группы факторов, способствующих развитию асоциальной личности: *биологические детерминанты, особенности отношений родителей и ребенка, стиль мышления.* Проведенные исследования свидетельствуют о генетических причинах асоциального поведения, особенно криминального. Так, у идентичных близнецов величина конкордантности для криминального поведения вдвое выше, чем у родственников, из чего ясно, что такое поведение частично наследуется. Изучение усыновления показывает, что преступления усыновленных мальчиков сходны с преступлениями их биологических отцов.

ТЕМА 4. НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Вопросы:

- 4.1. Потребности, их классификация.
- 4.2. Мотивационная сфера личности.
- 4.3. Понятие Я-концепции личности.
- 4.4. Механизмы психологической защиты.

4.1. ПОТРЕБНОСТИ, ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ

Потребности — форма связи живых организмов с внешним миром, источник их активности (поведения, деятельности). Потребности как внутренние сущностные силы организма побуждают его к осуществлению качественно определенных форм активности, необходимых для сохранения и развития индивида и рода.

Потребности — субъективные явления, побуждающие к деятельности и представляющие собой отражение нужды организма в чем-либо. Потребность активизирует организм, стимулирует поведение, направленное на поиск того, что требуется. Она как бы ведет за собой организм, приводит в состояние повышенной возбудимости отдельные психические процессы и органы, поддерживает активность организма до тех пор, пока соответствующее состояние нужды не будет полностью удовлетворено.

Количество и качество потребностей, которые имеют живые существа, зависит от уровня их организации, от образа и условий жизни, от места, занимаемого соответствующим организмом на эволюционной лестнице. Больше всего разнообразных потребностей у человека, у которого, кроме физических и органических потребностей, есть еще материальные, духовные, социальные (последние представляют собой специфические потребности, связанные с общением и взаимодействием людей друг с другом). Как личности, люди отличаются друг от друга разнообразием имеющихся у них потребностей и особым сочетанием этих потребностей.

Человеческие потребности весьма многообразны. В частности, *по субъектам* (носителям потребностей) они различаются на *индивидуальные, групповые, коллективные и общественные*. *По объекту* (предмету, на который они направлены) запросы людей подразделяются на *материальные, духовные, этические (относящиеся к нравственности) и эстетические (касающиеся искусства)*. *По сферам деятельности* выделяются потребности *труда, общения, рекреации (отдыха, восстановления работоспособности) и экономические*.

Все многообразие потребностей может быть сведено к двум основным классам:

- биологические (витальные);
- информационные (лежащие в основе социальных потребностей).

Биологические потребности являются легко и быстро насыщаемыми. Регулирующая функция биологических потребностей ограничена, так как они определяют поведение в сравнительно небольшие отрезки времени, в течение которых происходит удовлетворение потребностей. Если бы животное или человек действовали под влиянием только этих потребностей, то их активность была бы очень ограниченной.

Информационные потребности (к ним относятся и познавательные, и социальные) являются ненасыщаемыми или значительно менее насыщаемыми по сравнению с биологическими потребностями. Поэтому их регулирующая функция по отношению к поведению человека является неограниченной.

Основные характеристики человеческих потребностей — сила, периодичность возникновения и способ удовлетворения. Дополнительной, но весьма существенной характеристикой, особенно когда речь идет о личности, является предметное содержание потребности, т. е. совокупность тех объектов материальной и духовной культуры, с помощью которых данная потребность может быть удовлетворена.

Вопрос о природе человеческих потребностей остается дискуссионным. Некоторые исследователи считают их врожденными (А. Маслоу, З. Фрейд). Другие полагают, что потребности человека не являются врожденными, они формируются в процессе освоения им социальной действительности, становления его личности в процессе социализации, вхождения в мир общественных отношений, овладения материальной и духовной культурой человечества. *Потребности человека формируются в онтогенезе на основе врожденных предпосылок, создающих возможности тех или иных взаимодействий с миром, и необходимости в тех или иных формах активности, определяемой биологической и социальной программой жизнедеятельности.* Потребности проявляются в поведении человека, влияя на выбор мотивов, которые определяют направленность поведения в каждой конкретной ситуации.

Известный американский психолог А. Маслоу в 1954 г. создал иерархическую модель мотивации, предложив следующую классификацию человеческих потребностей (рисунок 4.1.1):

1) *потребности физиологические (органические)* — голод, жажда, половое влечение и др.;

2) *потребности в безопасности* — чувствовать себя защищенным, избавиться от страха, боли, гнева;

3) *потребности в принадлежности и любви* — принадлежать к общности, группе, аффилиативные потребности (любви, дружбе, заботе);

4) *потребности уважения (почитания)* — компетентность, одобрение, признание, авторитет, достижение успехов;

5. *потребности в самоактуализации* — реализация своих целей, способностей, развитие собственной личности.



Рисунок 4.1.1 — Иерархия потребностей по А. Маслоу

Первые две группы потребностей — физиологические и потребность в безопасности, согласно А. Маслоу, это потребности низшего порядка, последние — высшего. До тех пор, пока не удовлетворены потребности низшего порядка, не действуют потребности высшего порядка. Физиологические потребности в еде, одежде, продолжении рода считаются фундаментальными, или базовыми, потребностями, но в то же время и приземленными, человека начинают формировать именно социальные потребности.

4.2. МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ

Среди всех понятий, которые используются в психологии для объяснения побудительных моментов в поведении человека, самыми общими, основными являются понятия мотивации и мотива.

Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив». Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. **Мотивацию**, таким образом, можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Мотив в отличие от мотивации — это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Мотив также можно определить как понятие, которое в обобщенном виде представляет множество диспозиций. Из всех возможных диспозиций наиболее важной

является понятие *потребности*. Ею называют состояние нужды человека или животного в определенных условиях, которых им недостает для нормального существования и развития. Потребность как состояние личности всегда связана с наличием у человека чувства неудовлетворенности, связанного в дефицитом того, что требуется организму (личности).

Второе после потребности по своему мотивационному значению понятие — *цель*. Целью называют тот непосредственно осознаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность. Цель является основным объектом внимания, занимает объем кратковременной и оперативной памяти; с ней связаны разворачивающийся в данный момент времени мыслительный процесс и большая часть всевозможных эмоциональных переживаний. В отличие от цели, связанной с кратковременной памятью, потребности, вероятно, хранятся в долговременной памяти.

Рассмотренные мотивационные образования: *диспозиции (мотивы), потребности и цели* — являются основными составляющими мотивационной сферы человека.

Мотивационная сфера личности — это иерархическая система мотивов личности. Структура мотивационной сферы очень сложная. При этом мотивация выстраивается в определенную иерархию не только внутри каждого вида деятельности, но и происходит ранжирование мотивации различных видов деятельности.

Поскольку наиболее общая структура личности состоит из совокупностей качеств личности, проявляющихся в отношении к себе, обществу и выполняемой деятельности, в мотивационно-потребностной сфере соответственно существуют три вида направленности личности: *личная, коллективная и деловая*. Возможное преобладание одной из них проявляется в отвечающей этой направленности группе качеств.

В мотивационной сфере особое место занимают социальные мотивы, существенно влияющие на деятельность человека в организации (стремление завоевать высокий авторитет, чувство собственного достоинства), а также мотив самовыражения, самоактуализации, заключающийся в стремлении личности проявить и развить свои способности, умения, качества. В иерархии мотивов личности эти и другие мотивы могут по-разному соотноситься, взаимодействовать, быть ведущими или подчиненными.

К важнейшим характеристикам мотивационной сферы личности относятся *множественность, структурность, иерархичность, сила, устойчивость мотивов, их определенность и динамичность*.

Множественность мотивов является следствием увеличения не только количества потребностей современного человека, но также средств и предметов их удовлетворения. Это свойство мотивов проявляется также в том, что реализация одной и той же потребности связана обычно с совокупностью не только однородных, но и разнородных мотивов.

Структурность мотивации оценивается по наличию определенных ее видов исходя из желательности, а иногда и необходимости определенных видов мотивов.

Иерархичность мотивации определяется на основании оценки «главенствования» различных групп мотивов в соответствии с определенным порядком соподчиненности, ранжирования.

Сила мотивации как показатель непреодолимого стремления личности оценивается по степени и глубине осознания (понимания, «присвоения», «принятия») потребности и мотива, по его интенсивности.

Устойчивость мотивов проявляется в длительном сохранении действительности мотивации. Кроме того, устойчивые мотивы не исчезают по мере их реализации в деятельности. Например, хороший заработок как мотив трудовой деятельности не исчезает при ежемесячном получении высокой заработной платы; стремление заслужить поощрение не исчезает при получении очередной благодарности; принятие руководством мнений и предложений подчиненных не ослабляет стремлений последних к новым творческим поискам, чаще даже способствует новым поискам. Обычно мотивы претерпевают лишь некоторые изменения — усиливаются или ослабевают, что в значительной степени зависит от особенностей деятельности, ее организации.

Определенность, своеобразие мотивационной сферы каждого человека означает, что мотивационные сферы личностей различаются содержанием и структурой мотивации, иерархией, силой и устойчивостью мотивов.

Динамичность мотивационной сферы проявляется в изменении силы как отдельных мотивов, так и мотивации в целом. Динамика мотивов может быть положительной или отрицательной относительно деятельности; стремление выполнить какую-либо задачу может ослабевать, угасать или укрепляться, усиливаться. Динамичность мотивационной сферы личности проявляется и в изменении структуры мотивации, иерархии основных групп мотивов.

Кроме мотивов, целей и потребностей, в качестве побудителей человеческого поведения рассматриваются также *интересы, задачи, желания и намерения*.

Интересом называют особое мотивационное состояние познавательного характера, которое, как правило, напрямую не связано с какой-либо одной, актуальной в данный момент времени, потребностью. Интерес к себе может вызвать любое неожиданное событие, непроизвольно привлекающее к себе внимание, любой новый появившийся в поле зрения предмет, любой частный, случайно возникший слуховой или иной раздражитель.

Задача как частный ситуационно-мотивационный фактор возникает тогда, когда в ходе выполнения действия, направленного на достижение определенной цели, организм наталкивается на препятствие, которое необходимо преодолеть, чтобы двигаться дальше.

Желания и намерения — это сиюминутно возникающие и довольно часто сменяющие друг друга мотивационные субъективные состояния, отвечающие изменяющимся условиям выполнения действия.

Интересы, задачи, желания и намерения, хотя и входят в систему мотивационных факторов, участвуют в мотивации поведения, однако выполняют в ней не столько побудительную, сколько инструментальную роль. Они больше ответственны за стиль, а не за направленность поведения.

Мотивация поведения человека может быть *сознательной и бессознательной*. Это означает, что одни потребности и цели, управляющие поведением человека, им осознаются, другие нет. Многие психологические проблемы получают свое решение, как только мы отказываемся от представления о том, будто люди всегда осознают мотивы своих действий, поступков, мыслей и чувств. На самом деле их истинные мотивы не обязательно таковы, какими они кажутся.

Источниками смыслов, определяющими, что для человека значимо, а что нет, и почему, какое место те или иные объекты или явления занимают в его жизни, являются *потребности и личностные ценности человека*. И те и другие занимают одно и то же место в структуре мотивации человека и в структуре порождения смыслов: смысл для человека приобретают те объекты, явления или действия, которые имеют отношение к реализации каких-либо его потребностей или личностных ценностей. Эти смыслы индивидуальны, что вытекает не только из несовпадения потребностей и ценностей разных людей, но и из своеобразия индивидуальных путей их реализации.

Оценка особенностей мотивационной сферы имеет важное значение для прогнозирования успешной деятельности. Исследования показывают, что для устойчивой, высокоэффективной деятельности человека необходимы такие факторы:

- развитость мотивов определенной деятельности (их множественность), обеспечивающая положительное отношение к ней;
- достаточная сила мотивов;
- устойчивость мотивов;
- определенная структура мотивации;
- определенная иерархия мотивов.

Мотивационная сфера характеризует личность лишь с одной стороны. Наряду с ней различают и другие сферы: эмоциональную, волевою, интеллектуальную. Все они важны и взаимозависимы. Например, зависимость мотивационной сферы от интеллектуальной выражается в том, что первая формируется и развивается при участии второй. Эмоциональная сфера влияет на мотивацию с энергетической стороны. От ее особенностей зависит внешняя выраженность мотивации, ее динамика в процессе поведения и деятельности. От особенностей волевой сферы в значительной степени зависит устойчивость мотивационной. В свою очередь, мотивационная сфера также влияет на них. Ее воздействие на интеллектуальную сферу проявляется в познавательных процессах, определяя избирательность восприятия, особенности памяти, воображения, мышления и речи человека. Мотивация

влияет и на эмоции, задавая их характеристики. Например, одни и те же явления вызывают у одних людей радость, а у других – гнев и возмущение.

Воля как способность управлять своим поведением также пронизана мотивами, которые входят в волевое действие как одно из его важнейших составляющих. Таким образом, сохраняя самостоятельность, мотивация тесно связана с другими сферами личности.

4.3. ПОНЯТИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ

В научной литературе существуют различные подходы к изучению Я-концепции. Многие аспекты Я-концепции личности являются объектами междисциплинарных направлений. Следует отметить, что ни в зарубежной, ни в отечественной научной литературе не существует единого определения Я-концепции личности. Основной проблемой в изучении Я-концепции является рассогласованность в понимании ее содержательных и структурно-компонентных характеристик, а также соотношение Я-концепции с такими понятиями как самосознание, самость, самоотношение, самооценка, образ Я и т.п.

Понятие «Я-концепция» в западной традиции определяется как многоаспектный феномен — как набор образов, схем (Н. Markus, М. Rosenberg, W. H. Fitts и др.). В отечественной же традиции под Я-концепцией понимается относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к самому себе (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. В. Столин, Т. Шибутани и др.). Я-концепция в отечественной социальной психологии исследуется в социальных взаимоотношениях: изучаются представления о себе в рамках социального окружения; представления о себе на основе идентичности с определенной социальной группой; на основе социальной желательности (Д. Мид, Ч. Кули, Т. Шибутани, И. И. Чеснокова, В. В. Столин и др.). Как продукт самосознания Я-концепция рассматривается в работах В. В. Столина, А. А. Бодалёва, Е. Н. Васиной. В последние годы все отчетливо заявляет о себе интегративная тенденция в исследованиях Я-концепции (В. С. Агапов, И. В. Барышникова, А. В. Иващенко и др.) как системного интегрального психического образования личности.

Я-концепция в рамках различных зарубежных социально-психологических теорий определяется как:

— глобальное, личностное Я, в котором соединяются Я-сознающее (чистый опыт) и Я-как-объект (содержание этого опыта в отношении к духовному, материальному, социальному и физическому Я) (У. Джемс);

— продукт социального взаимодействия, в результате которого индивидом усваиваются ценности, установки и роли (Ч. Кули);

— интегральное Я или то, как человек спонтанно воспринимает, осознает и принимает те представления, которые существуют у других людей относительно его (Д. Мид);

— совокупность представлений о себе, сопряженных с их оценкой; совокупность установок, направленных на самого себя (Р. Бернс);

— интегральное образование личности; осознанный и согласованный паттерн восприятий, возникающий на основе взаимодействия с окружающей средой, в особенности с социальной средой жизнедеятельности человека (К. Роджерс);

— структурно-компонентное образование личности (Р. Бернс, В. Фиттс, М. Розенберг);

— творческое, позитивное, обладающее стремлением к росту и совершенствованию свойство человеческой природы, назначение которого состоит в формировании зрелости жизни человека, расширении границ Я и приобретении возможности смотреть на себя «со стороны» (Г. Олпорт);

— совокупность всех представлений индивида о себе (М. Розенберг);

— система независимых и как бы вложенных друг в друга субъективных семантических пространств: аффективного (включающего оси: оценка, сила, активность) и денотативного (включающего оси: моральность, идеализм-реализм, зрелость) (О. Тзенг);

— результат наблюдения и анализа человеком собственных действий, мотивов и аттитюдов, стоящих за поведением, в результате которого он приходит к все более ясному пониманию самого себя; синоним самовосприятия (Д. Бем).

Я-концепция в рамках отечественных социально-психологических теорий рассматривается как:

— неповторимость, уникальность «нейроструктурных основ индивидуального Я человека»; субъективное отражение объективной действительности и внутренний мир личности, в котором складываются комплексы ценностей, определенные организации концептов и образов, притязаний и самооценки (Б. Г. Ананьев);

— устойчивое взаимоотношение между человеком как действующим агентом и тем, как он постоянно ощущает самого себя; это система действий, направленных на самого себя и опосредованных системой устойчивых представлений человека о сам себе (Т. Шибутани);

— продукт самосознания (В. В. Столин, А. А. Бодалёв, Е. Н. Васина);

— динамическая система представлений индивида о самом себе, системообразующим фактором которой выступает чувство самоидентичности (И. С. Кон);

— Я-концепция как синоним самосознания; результат социализации и социально-психологической адаптации личности к типичным результатам её жизнедеятельности (А. А. Налчаджян);

— отражение взаимоотношения, взаимовлияния между отдельными психическими явлениями и между психикой с другими системами, которые обеспечивают наилучшее, позитивное становление личности (Б. Ф. Ломов);

— интегральное (целостное) образование личности (В. С. Агапов, И. В. Барышникова, А. В. Иващенко, Е. С. Шильштейн, Л. Я. Дорфман).

Становление и развитие Я-концепции личности осуществляется в ходе социализации под воздействием следующих факторов:

- внутренних — процесс развития системы представлений человека о себе определяется его психологическими и нейрофизиологическими особенностями как индивида;

- внешних — процесс развития системы представлений человека о себе задается целенаправленным влиянием обучения и воспитания, общения и деятельности;

- возрастным периодом возникновения Я-концепции считается юношеский возраст.

Проанализировав точки зрения разных исследователей, можно констатировать, что Я-концепция выполняет следующие основные функции:

- фильтрация и интерпретация опыта в соответствии с его содержанием (Р. Бернс, М. Л. Раусте Фон Врихт);

- достижение и поддержание внутренней согласованности личности, реализуемой за счет защитных механизмов и адаптивных стратегий (Р. Бернс, А. А. Налчаджян, И. И. Чеснокова, Н. И. Шевандрин);

- функция активности самосознания и Я-концепции как внутреннего условия развития и самосовершенствования личности (В. С. Мерлин, И. И. Чеснокова);

- регулирующая и детерминирующая роль Я-концепции в регуляции поведения и жизнедеятельности субъекта (И. С. Кон, А. А. Налчаджян, А. Г. Спиркин, И. И. Чеснокова, Е. А. Климов), в мотивировании и целеобразовании (А. А. Налчаджян, В. В. Столин).

4.4. МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ

Все защитные механизмы обладают двумя общими характеристиками: 1) они действуют на неосознанном уровне и поэтому являются средствами самообмана; 2) они искажают, отрицают или фальсифицируют восприятие реальности, чтобы сделать тревогу менее угрожающей для индивидуума. Следует также заметить, что люди редко используют какой-либо единственный механизм защиты — обычно они применяют различные защитные механизмы для разрешения конфликта или ослабления тревоги. Некоторые основные защитные стратегии мы рассмотрим ниже.

Вытеснение. Описываемое иногда как «мотивированное забывание», вытеснение представляет собой процесс удаления из осознания мыслей и чувств, причиняющих страдания. В результате действия вытеснения индивидуумы не осознают своих вызывающих тревогу конфликтов, а также не помнят травматических прошлых событий. Например, человек, страдающий от ужасающих личных неудач, благодаря вытеснению может стать

неспособным рассказать об этом своем тяжелом опыте. Освобождение от тревоги путем вытеснения не проходит бесследно. З. Фрейд считал, что вытесненные мысли и импульсы не теряют своей активности в бессознательном, и для предотвращения их прорыва в сознание требуется постоянная трата психической энергии. Эта непрерывная трата ресурсов это может серьезно ограничивать использование энергии для более адаптивного, направленного на собственное развитие, творческого поведения.

Проекция. Как защитный механизм по своей теоретической значимости проекция следует за вытеснением. Она представляет собой процесс, посредством которого индивидуум приписывает собственные неприемлемые мысли, чувства и поведение другим людям или окружению. Таким образом, проекция позволяет человеку возлагать вину на кого-нибудь или что-нибудь за свои недостатки или промахи. Игрок в гольф, критикующий свою клюшку после неудачного удара, демонстрирует примитивную проекцию. Наконец, классический пример проекции — студент, не подготовившийся как следует к экзамену, приписывает свою низкую оценку нечестно проведенному тестированию, мошенничеству других студентов или возлагает вину на профессора за то, что тот не объяснил эту тему на лекции.

Замещение. В защитном механизме, получившем название замещение, проявление инстинктивного импульса переадресовывается от более угрожающего объекта или личности к менее угрожающему. Распространенный пример — ребенок, который, после того как его наказали родители, толкает свою младшую сестру, пинает ее собачку или ломает ее игрушки. Замещение также проявляется в повышенной чувствительности взрослых к малейшим раздражающим моментам. Например, чересчур требовательный работодатель критикует сотрудницу, и она реагирует вспышками ярости на незначительные провокации со стороны мужа и детей. Она не осознает, что, оказавшись объектами ее раздражения, они просто замещают начальника. В каждом из этих примеров истинный объект враждебности замещается гораздо менее угрожающим для субъекта. Менее распространена такая форма замещения, когда оно направлено против себя самого: враждебные импульсы, адресованные другим, переадресуются себе, что вызывает ощущение подавленности или осуждение самого себя.

Рационализация. Другой способ для это справиться с фрустрацией и тревогой — это исказить реальность и, таким образом, защитить самооценку. Рационализация имеет отношение к ложной аргументации, благодаря которой иррациональное поведение представляется таким образом, что выглядит вполне разумным и поэтому оправданным в глазах окружающих. Глупые ошибки, неудачные суждения и промахи могут найти оправдание при помощи магии рационализации. Одним из наиболее часто употребляемых видов такой защиты является рационализация по типу «зелен виноград». Это название берет начало из басни Эзопа о лисе, которая

не могла дотянуться до виноградной кисти и поэтому решила, что ягоды еще не созрели. Люди рационализируют таким же образом. Например, мужчина, которому женщина ответила унижительным отказом, когда он пригласил ее на свидание, утешает себя тем, что она совершенно непривлекательна. Сходным образом, студентка, которой не удалось поступить на стоматологическое отделение медицинского института, может убеждать себя в том, что она на самом деле не хочет быть стоматологом.

Реактивное образование. Иногда это может защищаться от запретных импульсов, выражая в поведении и мыслях противоположные побуждения. Здесь мы имеем дело с реактивным образованием, или обратным действием. Этот защитный процесс реализуется двухступенчато: во-первых, неприятный импульс подавляется; затем на уровне сознания проявляется совершенно противоположный. Противодействие особенно заметно в социально одобряемом поведении, которое при этом выглядит преувеличенным и негибким. Например, женщина, испытывающая тревогу в связи с собственным выраженным сексуальным влечением, может стать в своем кругу непреклонным борцом с порнографическими фильмами. Она может даже активно пикетировать киностудии или писать письма протеста в кинокомпанию, выражая в них сильную озабоченность деградацией современного киноискусства. З. Фрейд писал, что многие мужчины, высмеивающие гомосексуалистов, на самом деле защищаются от собственных гомосексуальных побуждений.

Регрессия. Для регрессии характерен возврат к ребячливым, детским моделям поведения. Это способ смягчения тревоги путем возврата к раннему периоду жизни, более безопасному и приятному. Узнаваемые без труда проявления регрессии у взрослых включают несдержанность, недовольство, а также такие особенности как «надуться и не разговаривать» с другими, детский лепет, противодействие авторитетам или езда в автомобиле с безрассудно высокой скоростью.

Сублимация. Согласно З. Фрейду, сублимация является защитным механизмом, дающим возможность человеку в целях адаптации изменить свои импульсы таким образом, чтобы их можно было выразить посредством социально приемлемых мыслей или действий. Сублимация рассматривается как единственно здоровая, конструктивная стратегия обуздания нежелательных импульсов, потому что она позволяет это изменить цель или(и) объект импульсов без сдерживания их проявления. Энергия инстинктов отводится по другим каналам выражения — тем, которые общество полагает приемлемыми. Например, женщина с сильными неосознанными садистическими наклонностями может стать хирургом или первоклассной романисткой. В этих видах деятельности она может демонстрировать свое превосходство над другими, но таким способом, который будет давать общественно полезный результат.

Отрицание. Когда человек отказывается признавать, что произошло неприятное событие, это значит, что он включает такой защитный меха-

низм, как отрицание. Представим себе отца, который отказывается поверить в то, что его дочь изнасилована и зверски убита; он ведет себя так, как будто ничего подобного не происходило. Или вообразите ребенка, отрицающего смерть любимой кошки и упорно продолжающего верить, что она все еще жива. Отрицание реальности имеет место и тогда, когда люди говорят или настаивают: «Этого со мной просто не может случиться», несмотря на очевидные доказательства обратного (так бывает, когда врач сообщает пациенту, что у него смертельное заболевание).

Отрицание и другие описанные защитные механизмы представляют собой пути, используемые психикой перед лицом внутренней и внешней угрозы. В каждом случае для создания защиты расходуется психологическая энергия, вследствие чего ограничивается гибкость и сила это. Более того, чем более эффективно действуют защитные механизмы, тем более искаженную картину наших потребностей, страхов и стремлений они создают. З. Фрейд заметил, что мы все в какой-то степени используем защитные механизмы и это становится нежелательным только в том случае, если мы чрезмерно на них полагаемся.

ТЕМА 5. ЭМОЦИИ И ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОСТИ

Вопросы:

- 5.1. Общее понятие об эмоциях.
- 5.2. Классификация эмоций.
- 5.3. Понятие о психических состояниях. Взаимосвязь психических состояний и поведения.
- 5.4. Регуляция и саморегуляция психических состояний.

5.1. ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ ОБ ЭМОЦИЯХ

Как уже было сказано, любой психический процесс выполняет функции отражения и регулирования. Но можно выделить процессы с преобладающей функцией отражения (к ним относятся познавательные процессы) и психические процессы с преобладающей функцией регулирования (к ним относятся эмоции и воля).

Эмоции — психические явления, отражающие в форме переживаний личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека. Эмоции служат для отражения субъективного отношения человека к самому себе и к окружающему его миру.

Наиболее существенной чертой эмоций является субъективность. Целостное определение эмоций должно принимать во внимание три аспекта:

- а) внутреннее переживание;
- б) физиологическую активацию (процессы, проходящие в нервной, эндокринной и других системах организма);
- в) поддающиеся наблюдению выразительные комплексы эмоций (внешнее выражение в поведении).

Внешне эмоции проявляются мимикой, пантомимикой, особенностями речи и соматовегетативными феноменами.

Различные авторы придают неодинаковое значение этим компонентам эмоций. Так, К. Изард выделяет в качестве основной составляющей эмоциональную экспрессию. С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев видят сущность эмоций в субъективном переживании. В субъективном переживании заключено отношение субъекта к объектам, явлениям, событиям. Подчеркивая приоритет компонента переживания, авторы акцентируют внимание на отражательном аспекте эмоций. Действительно, эмоция относится к процессам отражения, но отражения специфического. Я. Рейковский, в частности, указывает на то, что эмоции отражают изменения, имеющие характер нарушения, и мобилизуют организм, чтобы он мог справиться со случившимся событием. Таким образом, данный автор делает акцент на регуляторной функции эмоций. Эмоциональный процесс — это особый род процессов регуляции, которые актуализируются под влиянием событий, вызывающих изменение в состоянии организма или в его отношениях со средой, либо изменяющих актуальное состояние равновесия между субъектом и средой.

Имеется несколько теорий, объясняющих, почему возникают эмоции. Американский психолог У. Джемс и датский психолог Г. Н. Ланге выдвинули периферическую теорию эмоций, основанную на том, что *эмоции связаны с определенными физиологическими реакциями*. Они утверждают, что мы не потому смеемся, что нам смешно, а нам потому смешно, что мы смеемся. Смысл этого парадоксального утверждения заключается в том, что произвольное изменение мимики и позы приводит к непроизвольному появлению соответствующей эмоции. Эти ученые говорили: изобразите гнев — и вы сами начнете переживать это чувство; начните смеяться — и вам станет смешно; попробуйте с утра ходить, еле волоча ноги, с опущенными руками, согнутой спиной и грустной миной на лице — и у вас действительно испортится настроение.

Хотя отрицать наличие условнорефлекторной связи между переживанием эмоции и ее внешним и внутренним проявлением нельзя, содержание эмоции не сводится только к физиологическим изменениям в организме, поскольку при исключении в эксперименте всех физиологических проявлений субъективное переживание все равно сохранялось. Физиологические же сдвиги происходят при многих эмоциях как вторичное приспособительное явление, например для мобилизации резервных возможностей организма при опасности и порождаемом ею страхе или как форма разрядки возникшего в центральной нервной системе напряжения.

У. Кеннон одним из первых показал ограниченность теории Джемса — Ланге, отметив два обстоятельства. Во-первых, физиологические сдвиги, возникающие при разных эмоциях, бывают весьма похожи друг на друга и не отражают качественное своеобразие эмоций. Во-вторых, полагал У. Кеннон, эти физиологические изменения разворачиваются медленно, в то время как эмоциональные переживания возникают быстро, то есть предшествуют физиологической реакции. Правда, в более поздних исследованиях П. Барда последнее утверждение не подтвердилось: эмоциональные переживания и физиологические сдвиги, им сопутствующие, возникают почти одновременно.

Интересную гипотезу о причинах появления эмоций выдвинул П. В. Симонов. Он утверждает, что эмоции появляются вследствие недостатка или избытка сведений, необходимых для удовлетворения потребности. Степень эмоционального напряжения определяется силой потребности и величиной дефицита информации, необходимой для достижения цели. Эмоции способствуют поиску новой информации за счет повышения чувствительности анализаторов (органов чувств), а это, в свою очередь, приводит к реагированию на расширенный диапазон внешних сигналов и улучшает извлечение информации из памяти. Вследствие этого при решении задачи могут быть использованы маловероятные или случайные ассоциации, которые в спокойном состоянии не рассматривались бы. Тем самым повышаются шансы достижения цели. Хотя реагирование на расширенный круг сигналов, полезность которых еще неизвестна, избыточно, оно предотвращает пропуск действительно важного сигнала, игнорирование которого может стоить жизни.

5. 2. КЛАССИФИКАЦИЯ ЭМОЦИЙ

Выделяют следующие типы эмоциональных явлений:

Эмоциональный тон ощущений (чувственный тон ощущений) — форма позитивных эмоций, которая не имеет предметной отнесенности. Сопровождает жизненно важные ощущения, например, вкусовые, температурные, болевые. Представляет собой наиболее раннюю стадию развития эмоций в филогенезе.

Негативные эмоции — форма эмоций, которая субъективно предстает как неприятные переживания. Приводят к реализации адаптивного поведения, направленного на устранение источника физической или психологической опасности.

В рамках когнитивной психологии и психотерапии (А. Т. Бек, А. Эллис) специфика эмоций определяется через те или иные интеллектуальные действия:

— *гнев* возникает при появлении препятствий на пути достижения цели и служит для пробуждения энергии, требующейся для разрушения препятствия;

— *печаль* возникает в ситуации потери значимого объекта и служит к снижению уровня энергии для дальнейшего ее использования;

— *страх* помогает избежать опасности или мобилизоваться для нападения;

— *презрение* поддерживает собственную самооценку и поведение доминирования;

— *застенчивость* сигнализирует о потребности в уединении и интимности;

— *чувство вины* устанавливает подчиненную роль в социальной иерархии и свидетельствует о возможности потери самоуважения;

— *отвращение* приводит к отталкиванию вредных объектов.

Собственно эмоции — более длительные состояния. Они могут быть реакцией не только на свершившиеся события, но и на вероятные или вспоминаемые. Эмоции отражают события в форме обобщенной субъективной оценки и предвосхищают результат действия.

Аффект — наиболее мощная эмоциональная реакция. Он полностью захватывает психику человека, предопределяя единую реакцию на ситуацию в целом. Отличительные черты аффекта: ситуативность, обобщенность, большая интенсивность, малая продолжительность.

Чувства — еще более устойчивые психические состояния, имеющие четко выраженный предметный характер. В советской психологии распространенным является утверждение, что чувства отражают социальную природу человека и складываются как значимые отношения к окружающему миру. Нередко эмоцией называют только конкретную форму протекания переживаемого чувства.

Астенические чувства — форма эмоций, в которых ведущими выступают такие переживания, как подавленность, уныние, печаль, нелокализованный страх. Свидетельствуют об отказе от борьбы с трудностями в ситуации повышенной эмоциональной нагрузки.

Стенические чувства — положительные эмоциональные состояния, которые связаны с повышением уровня жизнедеятельности и характеризуются возникновением ощущений возбуждения, радостного волнения, подъема, бодрости.

Настроение — самое длительное эмоциональное состояние, окрашивающее все поведение человека. Основой признак того или иного настроения — эмоциональный тон, положительный или отрицательный. Настроению свойственно циклическое изменение (подъем и спад настроения), но слишком выраженные скачки могут свидетельствовать о психическом неблагополучии, в частности о маниакально-депрессивном психозе. Считается, что настроение выступает интегральной характеристикой системы деятельностей индивида, которая сигнализирует о процессах реализации деятельностей и их согласованности друг другу. В качестве основных психических состояний выделяют бодрость, эйфорию, усталость, апатию, депрессию, отчуждение, утрату чувства реальности.

Эмоциональные проявления могут носить и патологический характер:

Стресс — эмоциональное состояние, вызванное неожиданной и напряженной обстановкой. Для организма, находящегося в таком состоянии, характерен комплекс реакций для приспособления к новым условиям:

- 1) реакция тревоги;
- 2) сопротивление;
- 3) истощение.

По мнению Г. Селье, стресс — неотъемлемая составляющая жизни человека, его нельзя избежать. Для каждого человека есть оптимальный уровень стресса, при котором достигается наибольшая эффективность деятельности.

Депрессия — аффективное состояние, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном, изменением мотивационной сферы, когнитивных представлений и общей пассивностью поведения.

Эмоциональная лабильность — характеризуется легкой сменой настроения от несколько грустного к повышенному без какого-нибудь значительного повода. Она часто наблюдается при заболеваниях сердца и сосудов или на фоне астении после перенесенных соматических заболеваний.

Дисфория — пониженное настроение с раздражительностью, озлобленностью, мрачностью, повышенной чувствительностью к действиям окружающих, со склонностью к вспышкам агрессии. Встречается при эпилепсии.

Эмоциональная амбивалентность — характеризуется одновременным существованием противоположных эмоций. При этом наблюдается

парадоксальное изменение настроения, например, несчастье вызывает радостное настроение, а радостное событие — грусть. Наблюдается при неврозах, акцентуациях характера и некоторых соматических заболеваниях.

Апатия — болезненное безразличие к событиям внешнего мира, своему состоянию; полная потеря интереса к какой-либо деятельности, даже к своему внешнему виду. Человек становится неряшливым и неопрятным. К своим родным и близким люди при апатии относятся холодно, безучастно. При относительно сохранной мыслительной деятельности они теряют способность чувствовать.

Ажитация — психопатологическое нарушение, при котором аффективное напряжение, вызванное стрессом (авария, угроза для жизни), неконтролируемо переходит в движение. Характеризуется моторным беспокойством, потребностью в движении. Может сопровождаться ощущение пустоты в голове, неспособностью рассуждать и действовать логически, а также вегетативными нарушениями, такими как, учащенное дыхание и сердцебиение, потливость, дрожание рук, бледность. Выступает также как сопутствующее явление при многих психических заболеваниях (кататония, тревожный невроз, ажитивная депрессия, инволюционная депрессия, сенильный спад).

Аффективный застой — аффективное напряжение, которое не может быть отреагировано из-за сдерживания (внешние обстоятельства, воспитание, невроз). Накопление аффектов субъективно переживается как напряжение и беспокойство. В той или иной сигнальной ситуации может быть разрешен в виде аффективного взрыва. В течение более или менее продолжительного времени происходит накопление незначительных по силе отрицательных эмоций, после чего наступает психическая разрядка в виде бурного и мало управляемого аффективного взрыва, который запускается без видимых причин. Но иногда может также и постепенно снижаться без каких-либо эксцессов.

5.3. ПОНЯТИЕ О ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЯХ. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И ПОВЕДЕНИЯ

Начало научной разработки понятия психического состояния в отечественной психологии было положено статьей Н. Д. Левитова, написанной в 1955 г. Ему же принадлежит и первый научный труд по этому вопросу — монография «О психических состояниях человека», изданная в 1964 г.

Психическое состояние — это целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности.

Психические состояния, как и прочие явления психической жизни, имеют свою причину, которая заключается чаще всего в воздействии внешней среды. По существу, любое состояние есть продукт включения субъекта

в какой-либо род деятельности, в ходе которой оно формируется и активно преобразуется, оказывая при этом взаимное влияние на успешность данной деятельности.

На основании современных исследований можно утверждать, что неврожденные свойства человека являются статической формой проявления тех или иных психических состояний либо их совокупностей. Психические свойства являются долговременной основой, обуславливающей деятельность личности. Однако на успешность и особенности деятельности большое влияние оказывают и временные, ситуативные психические состояния человека.

Свойства психических состояний:

Целостность. Данное свойство проявляется в том, что состояния выражают взаимоотношение всех компонентов психики и характеризуют всю психическую деятельность в целом на протяжении данного отрезка времени.

Подвижность. Психические состояния изменчивы во времени, имеют динамику развития, проявляющуюся в смене стадий протекания: начало, развитие, завершение.

Относительная устойчивость. Динамика психических состояний выражена в значительной меньшей степени, чем динамика психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных).

Полярность. Каждое состояние имеет свой антипод. Например, интерес — безразличие, бодрость — вялость, фрустрация — толерантность и т. д.

В основу классификации психических состояний могут быть положены различные критерии. Наиболее распространены следующие классификационные признаки:

1. По тому, какие психические процессы преобладают, состояния делятся на *гностические, эмоциональные и волевые.*

К гностическим психическим состояниям обычно относят любознательность, любопытство, удивление, изумление, недоумение, сомнение, озадаченность, мечтательность, заинтересованность, сосредоточенность и т. д.

Эмоциональные психические состояния: радость, огорчение, грусть, возмущение, злость, обида, удовлетворенность и неудовлетворенность, бодрость, тоска, обреченность, угнетенность, подавленность, отчаяние, страх, робость, ужас, влечение, страсть, аффект и т. д.

Волевые психические состояния: активность, пассивность, решительность и нерешительность, уверенность и неуверенность, сдержанность и несдержанность, рассеянность, спокойствие и т. д.

2. Схожа с предыдущей, но имеет некоторые отличия классификация состояний на основе системного подхода. Согласно этой классификации психические состояния разделяются на *волевые* (разрешение — напряжение), *аффективные* (удовольствие — неудовольствие) и *состояния сознания* (сон — активация).

3. Классификация по признаку отнесенности к личностным подструктурам — разделение состояний на состояния индивида, состояния субъекта деятельности, состояния личности и состояния индивидуальности.

4. По времени протекания выделяют *кратковременные, затяжные, длительные состояния*.

5. По характеру влияния на личность психические состояния могут быть *стеническими* (состояния, активизирующие жизнедеятельность) и *астеническими* (состояния, подавляющие жизнедеятельность), а также *положительными и отрицательными*.

6. По степени осознанности — состояния более *осознанные и менее осознанные*.

7. В зависимости от преобладающего воздействия личности или ситуации на возникновение психических состояний выделяют *личностные и ситуативные состояния*.

8. По степени глубины состояния могут быть *глубокими, менее глубокими и поверхностными*.

Исследование структуры психических состояний позволило выделить пять факторов формирования состояний: настроение, оценка вероятности успеха, уровень мотивации, уровень бодрствования (тонический компонент) и отношение к деятельности. Эти пять факторов объединяются в три группы состояний, различные по своим функциям:

- 1) мотивационно-побудительная (настроение и мотивация);
- 2) эмоционально-оценочная;
- 3) активационно-энергетическая (уровень бодрствования).

Наиболее важной и осмысленной является мотивационно-побудительная группа состояний. В их функции входят осознанное стимулирование субъектом своей деятельности, включение волевых усилий для ее исполнения. К таким состояниям можно отнести интерес, ответственность, сосредоточенность и др. Функцией состояний второй группы является начальная, неосознанная стадия формирования мотивации к деятельности на основе эмоционального переживания потребностей, оценка отношения к этой деятельности, а по ее завершении — оценка результата, а также прогнозирование возможного успеха или неуспеха деятельности. Функцией состояний третьей группы, предшествующих всем другим состояниям, является пробуждение — угасание активности как психики, так и организма в целом. Пробуждение активности связано с возникновением потребности, требующей удовлетворения, угасание активности — с удовлетворением потребности либо с утомлением.

Из всего обширнейшего пространства психических состояний человека принято особо выделять три большие группы: *типично положительные (стенические) состояния, типично отрицательные (астенические) состояния и специфические состояния*.

Типичные положительные психические состояния человека можно разделить на состояния, относящиеся к повседневной жизни, и состояния, относящиеся к ведущему типу деятельности человека (у взрослого человека это обучение или профессиональная деятельность). Типично положи-

тельными состояниями повседневной жизни являются радость, счастье, любовь и многие другие состояния, имеющие яркую положительную окраску. В учебной или профессиональной деятельности таковыми выступают заинтересованность (в изучаемом предмете или предмете трудовой деятельности), творческое вдохновение, решительность и др.

К типично отрицательным психическим состояниям относятся как состояния полярные типично положительным (горе, ненависть, нерешительность), так и особые формы состояний. К последним относятся *стресс, фрустрация, состояние напряженности*.

Фрустрация — это переживание отрицательных эмоциональных состояний, когда на пути к удовлетворению потребности субъект встречает неожиданные помехи, в большей или меньшей степени поддающиеся устранению. Например, в знойный летний день человек, вернувшись домой, хочет принять прохладный освежающий душ. Но его ждет неприятный сюрприз — вода отключена на ближайшие сутки. Состояние, возникающее у человека, нельзя назвать стрессом, поскольку ситуация не представляет угрозы жизни и здоровью. Но очень сильная потребность осталась неудовлетворенной. Это и есть состояние фрустрации. Типичными реакциями на воздействие фрустраторов (факторов, вызывающих состояние фрустрации) являются агрессия, фиксация, отступление и замещение, аутизм, депрессия и др.

Психическая напряженность — еще одно типично отрицательное состояние. Оно возникает как реакция на личностно сложную ситуацию. Такие ситуации могут вызываться каждым в отдельности или совокупностью следующих факторов:

1. Человек не обладает достаточным количеством информации, чтобы выработать оптимальную модель поведения, принять решение (например, юноша любит девушку, но слишком мало знаком с ней, чтобы спрогнозировать ее реакцию на его попытки ухаживания или объяснения, поэтому при встрече с ней он будет испытывать состояние напряженности).

2. Человек выполняет сложную деятельность на пределе концентрации и максимально актуализируя свои способности (например, одновременно требуются состояние бдительности, решение интеллектуальной задачи, сложные моторно-двигательные действия — ситуация выполнения боевого задания).

3. Человек находится в ситуации, вызывающей противоречивые эмоции (например, стремление помочь пострадавшему, страх навредить ему и нежелание принимать на себя ответственность за чужую жизнь — этот сложный комплекс эмоций вызывает состояние напряженности).

Третья группа — *специфические психические состояния*. К ним относятся состояния сна — бодрствования, измененные состояния сознания и др.

Бодрствование — это состояние активного взаимодействия человека с окружающим миром. Выделяют три уровня бодрствования: спокойное бодрствование, активное бодрствование, крайний уровень напряжения. Сон — естественное состояние полного покоя, когда сознание человека

отрезано от физического и социального окружения и его реакции на внешние раздражители сведены к минимуму.

Суггестивные состояния относятся к измененным состояниям сознания. Они могут быть как вредными, так и полезными для жизнедеятельности и поведения человека, в зависимости от содержания внушаемого материала. Суггестивные состояния подразделяют на гетеросуггестивные (гипноз и внушение) и аутосуггестивные (самовнушение).

Гетеросуггестия — это внушение одной личностью (или социальной общностью) некоторой информации, состояний, моделей поведения и иного другой личности (общности) в условиях пониженной осознанности у субъекта внушения. Воздействие телевизионной рекламы на людей является внушением, исходящим от одной общности и воздействующим на другую общность людей. Состояние пониженной осознанности достигается самой структурой рекламных роликов, а также «вклиниванием» рекламы в такие моменты телефильмов или передач, когда у зрителей обострен интерес и снижена критичность восприятия. Направленное внушение от одной личности к другой происходит при гипнозе, когда субъект внушения погружен в гипнотический сон — особый, искусственно вызванный вид сна, при котором сохраняется один очаг возбуждения, реагирующий только на голос суггестора.

К измененным состояниям сознания относятся также транс и медитация.

5.4. РЕГУЛЯЦИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

Регуляция психических состояний осуществляется через лечение (психиатрия), а также с помощью оказания психологической помощи и поддержки. Психологическая помощь и поддержка, в отличие от психотерапии, осуществляется не врачами-психотерапевтами, а практическими психологами путем анализа психики клиента, индивидуальных и групповых консультаций, а также тренингов.

Методы психологического воздействия

Метод предъявления моделей — основан на использовании механизмов психического заражения, внушения и подражания в процессе предъявления в качестве образцов: поведения других людей, персонажей кинофильмов, художественной литературы, сказок, притч, анекдотов.

Дискуссия — обсуждение каких-либо проблем клиента с целью нахождения оптимальных решений. Главным механизмом психологического воздействия здесь выступает убеждение — процесс воздействия на сознание силой логических доказательств.

Тренинг — метод воздействия, направленный на создание новых психических образований, либо на изменение и развитие уже существующих. В ходе тренинга используются различные упражнения, ролевые игры, психогимнастика.

Психическая саморегуляция основана на произвольном управлении своим собственным психическим состоянием. Она предполагает наличие

или выработку соответствующих умений, в том числе умений психопрофилактики и психогигиены. Для студента, например, это следующие умения:

— умение преодолевать в себе излишнее беспокойство; чувство неуверенности, страха и тревоги, нерешительности и скованности на семинарах, экзаменах, зачетах;

— умение предупреждать и снимать стрессовые проявления, излишнее напряжение и волнение;

— умение мобилизовать свою волю или внутренние силы для создания рабочего настроения, необходимого самочувствия;

— умение контролировать темп и тон своей речи, дыхания, мышечного напряжения и т. п.;

— умение производить разрядку в сменяющих учебу видах деятельности: физический труд, физкультура, дискотека, кино, художественная литература и т. д.

В процессе своего развития практической психологией были разработаны разнообразные *методы психофизической саморегуляции*. Одним из наиболее популярных из них стал метод *аутогенной тренировки*, а в качестве одного из самых популярных авторов в этом направлении можно назвать известного американского педагога и психолога Дейла Карнеги.

В основу аутогенной тренировки или аутотренинга положено направленное воздействие на сознание человека через самовнушение. Аутотренинг применяется не только для самостоятельного управления психическими процессами, но и для саморегуляции психических состояний, а также для профилактики переутомления.

Аутотренинг дает человеку возможность в достаточно короткое время восстановить силы и в то же время настроить психику на выполнения определенной задачи или целого ряда последовательных действий. В состав аутотренинга входит комплекс специальных упражнений, направленных на формирование навыков самостоятельного сознательного воздействия на самые разные функции организма, т. е. навыков самовнушения.

Эффективность самовнушения зависит от разных факторов, среди которых внушаемость индивида, способность к полной мышечной расслабленности, называемой релаксацией, способность сосредотачиваться на отдельной мысли или объекте. Технология проведения занятий аутотренингом может различаться в зависимости от особенностей психики человека, но в общих чертах сводится к следующим пунктам.

Вначале выбирается наиболее удобное положение тела: сидя, лежа или полулежа. Главное условие заключается в том, чтобы дать возможность целому комплексу мышц максимально расслабиться. Потом необходимо добиться успокоения, то есть установления ровного, спокойного сердцебиения и дыхания. Для этого используется специальная словесная формула, в которой заключается постепенное снижение ритма дыхания и увеличения его глубины.

ТЕМА 6. СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Вопросы:

6.1. Темперамент. Свойства и типы темперамента. Типология темперамента.

6.2. Понятие о характере и его структуре. Формирование характера.

6.3. Понятие о способностях. Способности и задатки. Виды способностей.

6.4. Индивидуальный стиль деятельности.

6.1. ТЕМПЕРАМЕНТ. СВОЙСТВА И ТИПЫ ТЕМПЕРАМЕНТА. ТИПОЛОГИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА

Темперамент — это совокупность индивидуальных особенностей личности, характеризующих динамическую и эмоциональную сторону ее деятельности и поведения.

Когда говорят о темпераменте, то имеют в виду многие психические различия между людьми — различия по глубине, интенсивности, устойчивости эмоций, эмоциональной впечатлительности, темпу, энергичности действий и другие динамические, индивидуально-устойчивые особенности психической жизни, поведения и деятельности. При всем разнообразии подходов к проблеме ученые и практики признают, что темперамент — биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо.

Темперамент отражает динамические аспекты поведения, преимущественно врожденного характера, поэтому свойства темперамента наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими психическими особенностями человека. Наиболее специфическая особенность темперамента заключается в том, что различные свойства темперамента данного человека не случайно сочетаются друг с другом, а закономерно связаны между собой, образуя определенную организацию.

Человек издавна делал попытки выделить и осознать типичные особенности психического склада различных людей, пытаясь свести все их многообразие к малому числу обобщенных портретов. Такие обобщенные портреты с глубокой древности называли типами темпераментов. Такого рода типологии были практически полезными, так как с их помощью можно было предсказывать поведение людей с определенным темпераментом в конкретных жизненных ситуациях.

Создателем учения о темпераментах считается древнегреческий врач Гиппократ (V в. до н. э.). Он утверждал, что люди различаются соотношением четырех основных «соков организма» — крови, флегмы, желтой желчи и черной желчи, входящих в его состав. Каждая жидкость имеет свои особые свойства и особое назначение. Свойство желчи — сухость. Назначение ее — поддерживать сухость в организме, «подсушивать» его. Свойство крови — теплота. Назначение ее — согревать организм. Свойства черной желчи — сырость. Назначение ее — поддерживать сырость, влагу в организме. Свойства слизи — холод, а назначение — охлаждать организм. Ис-

ходя из его учений, самый знаменитый после Гиппократов врач античности Клавдий Гален (II в. до н. э.) разработал первую типологию темпераментов, которую он изложил в трактате «De temperamentum» (от латинского *temperamentum* — соразмерность, правильная мера). Согласно его учению, тип темперамента зависит от того, какой из «соков» преобладает в организме человека. Им были выделены темпераменты, названия которых сохранились и в наше время: сангвиник (от латинского — «кровь»), флегматик (от греческого — «флегма»), холерик (от греческого — «желчь») и меланхолик (от греческого «черная желчь»). Эта концепция, ставшая основой гуморального подхода, имела огромное влияние на ученых на протяжении многих столетий.

В течение многих столетий со времени античной науки выдвигались новые гипотезы, стремившиеся объяснить причину различий динамических проявлений психики. Немецкий философ И. Кант (конец XVIII в.) природной основой темперамента считал индивидуальные особенности крови. Широкую известность получили труды немецкого психиатра Э. Кречмера (20-е годы XX в.), обосновавшего представления о том, что различия в типах строения тела (особенности роста, полноты, пропорций частей тела) указывают на определенные различия в темпераменте.

Решающий сдвиг в понимании биологических основ темперамента произошел благодаря учению И. П. Павлова. Он доказал, что в основе темперамента лежат особенности функционирования нервной системы, и выделил три основных ее свойства:

- 1) силу, от которой зависит работоспособность клеток мозга, выносливость и устойчивость нервной системы к нагрузкам;
- 2) уравновешенность между тормозными и возбуждающими процессами;
- 3) подвижность, характеризующую быстроту смены одного нервного процесса другим.

То или иное сочетание указанных свойств дали основание выделить четыре главных типа нервной системы, а именно:

- сильный, уравновешенный, подвижный — *сангвиник*;
- сильный, уравновешенный, инертный — *флегматик*;
- сильный, неуравновешенный — *холерик*.
- слабый тип — *меланхолик*.

Сангвиник. Человек с повышенной реактивностью, но при этом активность и реактивность у него уравновешены. Он живо, возбужденно откликается на все, что привлекает его внимание, обладает живой мимикой и выразительными движениями. По незначительному поводу он громко хохочет, а несущественный факт может сильно его рассердить. По его лицу легко угадать его настроение, отношение к предмету или человеку. У него высокий порог чувствительности, поэтому он не замечает очень слабых звуков и световых раздражителей. Обладая повышенной активностью и будучи очень энергичным и работоспособным, он активно принимается за

новое дело и может долго работать, не утомляясь. Способен быстро сосредоточиться, дисциплинирован, при желании может сдерживать проявление своих чувств и произвольные реакции. Ему присущи быстрые движения, гибкость ума, находчивость, быстрый темп речи, быстрое включение в новую работу. Высокая пластичность проявляется в изменчивости чувств, настроений, интересов и стремлений. Сангвиник легко сходится с новыми людьми, быстро привыкает к новым требованиям и обстановке. Без усилий не только переключается с одной работы на другую, но и переучивается, овладевая новыми навыками. Как правило, он в большей степени откликается на внешние впечатления, чем на субъективные образы и представления о прошлом и будущем, экстраверт.

Холерик. Как и сангвиник, отличается малой чувствительностью, высокой реактивностью и активностью. Но у холерика реактивность явно преобладает над активностью, поэтому он необуздан, несдержан, нетерпелив, вспыльчив. Он менее пластичен и более инертен, чем сангвиник. Отсюда — большая устойчивость стремлений и интересов, большая настойчивость, возможны затруднения в переключении внимания, он скорее экстраверт.

Флегматик. Он обладает высокой активностью, значительно преобладающей над малой реактивностью, малой чувствительностью и эмоциональностью. Его трудно рассмешить, опечалить — когда вокруг громко смеются, он может оставаться невозмутимым. При больших неприятностях остается спокойным. Обычно у него бедная мимика, движения невыразительны и замедленны так же, как речь. Он ненаходчив, с трудом переключает внимание и приспосабливается к новой обстановке, медленно перестраивает навыки и привычки. При этом он энергичен и работоспособен. Отличается терпеливостью, выдержкой, самообладанием. Как правило, он трудно сходится с новыми людьми, слабо откликается на внешние впечатления, интроверт.

Меланхолик. Человек с высокой чувствительностью и малой реактивностью. Повышенная чувствительность при большой инертности приводит к тому, что незначительный повод может вызвать у него слезы, он чрезмерно обидчив, болезненно чувствителен. Мимика и движения его невыразительны, голос тихий, движения бедны.

Обычно он не уверен в себе, робок, малейшая трудность заставляет его опускать руки. Меланхолик неэнергичен, ненастойчив, легко утомляется и мало работоспособен. Ему присуще легко отвлекаемое и неустойчивое внимание, и замедленный темп всех психических процессов. Большинство меланхоликов — интроверты.

Можно считать уже твердо установленным, что тип темперамента у человека — врожденный, а от каких именно свойств его врожденной организации он зависит, еще до конца не выяснено.

6.2. ПОНЯТИЕ О ХАРАКТЕРЕ И ЕГО СТРУКТУРЕ. ФОРМИРОВАНИЕ ХАРАКТЕРА

В психологии понятие **характер** (от греч. chararter — печать, чеканка) означает совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении, обуславливая типичные для нее способы поведения.

Знание характера человека позволяет со значительной долей вероятности предвидеть и тем самым корректировать ожидаемые действия и поступки. Характерными можно считать не все особенности человека, а только существенные и устойчивые. Если человек недостаточно вежлив в стрессовой ситуации, то это еще не означает, что грубость и несдержанность — свойство его характера. Порой, даже очень веселые люди могут испытывать чувство грусти, но от этого они не станут пессимистами.

Характер определяется и формируется в течение всей жизни человека. Образ жизни включает в себя образ мыслей, чувств, побуждений, действий в их единстве. Поэтому по мере того, как формируется определенный образ жизни человека, формируется и сам человек.

Непосредственно формирование характера происходит в различных по уровню развития группах (семья, дружеская компания, класс, спортивная команда, трудовой коллектив и пр.). В зависимости от того, какая группа является для личности референтной и какие ценности поддерживает и культивирует в своей среде, соответствующие черты характера будут развиваться у ее членов.

Черты характера также будут зависеть от позиции индивида в группе. В коллективе как группе высокого уровня развития создаются наиболее благоприятные возможности для становления лучших черт характера. Этот процесс взаимный, и благодаря развитию личности развивается и сам коллектив.

Особенность характера как психического феномена состоит в том, что характер человека проявляется в деятельности:

- как человек относится к другим людям (общительность, принципиальность, правдивость, тактичность);
- как человек относится к себе (себялюбие, эгоцентризм, ответственность);
- как человек относится к делу (добросовестность, ответственность);
- как человек относится к вещам (аккуратность, неаккуратность);
- индивидуальные особенности, образующие характер человека, относятся к воле (решительность, уверенность, неуверенность);
- к чувствам (легкомыслие, вдумчивость);
- различают в структуре характера интеллектуальные черты (сообразительность, любознательность);
- эмоциональные черты (впечатлительность);
- волевые черты (решительность).

Содержание характера, отражающее общественные воздействия, влияния, составляет жизненную направленность личности, т. е. ее материальные и духовные потребности, интересы, убеждения, идеалы и т. д. Направленность личности определяет цели, жизненный план человека, степень его жизненной активности. Бесхарактерному человеку свойственно отсутствие или разбросанность целей. Однако характер и направленность личности — это не одно и то же. Добродушным и веселым может быть как порядочный, высоко нравственный человек, так и человек с низкими, нечисто плотными помыслами. Направленность личности накладывает отпечаток на все поведение человека. Хотя поведение определяется не одним побуждением, а целостной системой отношений, в этой системе всегда что-то выдвигается на первый план, доминируя в ней, придавая характеру человека своеобразный колорит.

В сформировавшемся характере ведущим компонентом является система убеждения. Убежденность определяет долгосрочную направленность поведения человека, его непреклонность в достижении поставленных целей, уверенность в справедливости и важности дела, которое он выполняет.

Особенности характера тесно связаны с интересами человека при том условии, что эти интересы устойчивые и глубокие. Поверхностность и неустойчивость интересов нередко сопряжены с большой подражательностью, с недостатком самостоятельности и цельности личности человека. И наоборот, глубина и содержательность интересов свидетельствуют о целенаправленности, настойчивости личности.

Черты характера группируются естественным образом в симптоматические комплексы. Когда количественная выраженность той или иной черты характера достигает предельных величин и оказывается у крайней границы нормы, возникает так называемая акцентуация характера.

Акцентуация характера — чрезмерная выраженность отдельной черты характера на фоне других как результат усиления одной черты и ослабление других.

Понятие «акцентуация» было введено в психологию известным немецким психиатром Конрадом Леонгардом, который считал это явление характерным для 20–50 % людей. Выраженность акцентуации может быть от едва заметной до крайних вариантов, когда при определенных обстоятельствах она может привести к патологическим изменениям поведения личности. Акцентуации характера чаще всего возникает в подростковом возрасте. К 25 годам характер должен выровняться. К. Леонград выделяет типы акцентуации, каждый из которых определяет избирательную устойчивость человека к одним жизненным невзгодам при повышенной чувствительности к другим.

К основным типам акцентуации, определяющим особенности поведения человека, относят:

1) *гипертимный (гиперактивный)*, которому свойственно постоянно приподнятое настроение, повышенная психическая активность;

2) *циклоидный* с присущим ему чередованием фаз хорошего и плохого настроения с различным периодом протекания;

- 3) *лабильный (экзальтированный)* с резкой сменой настроения в зависимости от ситуации;
- 4) *сензитивный*, характеризующийся повышенной впечатлительностью, обостренным чувством неполноценности;
- 5) *дистимный* с преобладанием пониженного настроения и склонностью к депрессии;
- 6) *демонстративному типу* свойственна высокая потребность к признанию, вниманию к себе, лживость;
- 7) *застревающий* с повышенной подозрительностью, обидчивостью, склонностью к конфликтам;
- 8) *психостеническому (тревожному) типу* присуща высокая тревожность, мнительность, склонность к самоанализу, сомнениям;
- 9) *конформный тип*, которому свойственна чрезмерная подчиненность и зависимость от мнения других, несамостоятельность.

6.3. ПОНЯТИЕ О СПОСОБНОСТЯХ. СПОСОБНОСТИ И ЗАДАТКИ. ВИДЫ СПОСОБНОСТЕЙ

Способности — это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и имеющие отношение к успешности выполнения деятельности. Говоря о способностях, необходимо иметь в виду следующее:

- 1) это особенности, отличающие одного человека от другого; важнейшим признаком способностей Б. М. Теплов считает индивидуальное своеобразие продуктивной деятельности, оригинальность и самобытность приемов, используемых в деятельности;
- 2.) способности служат успешному выполнению деятельности;
- 3) для способностей характерна возможность переноса выработанных умений и навыков в новую ситуацию.

Основу способностей составляют задатки. **Задатки** — это природные предпосылки, которые являются условием развития способностей не только в смысле того, что они придают своеобразие процессу их развития, но и в смысле того, что они в известных пределах могут определять содержательную сторону и влиять на уровень достижений. К задаткам относятся не только анатомо-морфологические и физиологические свойства мозга, но и психические свойства в той степени, в которой они прямо и непосредственно обусловлены наследственностью.

Способности — это особенности человека, несводимые к знаниям, умениям, навыкам, но позволяющие быстро их приобретать и эффективно применять в практической деятельности.

Б. М. Теплов в качестве *основных признаков способностей* выделяет следующие:

- 1) это индивидуально-психические особенности человека, отличающие одного от другого;
- 2) это не любые особенности, а только те, которые влияют на успешность выполнения деятельности;

3) не сводятся к уже имеющимся знаниям, умениям, навыкам.

Способность — совокупность врожденных анатомо-физиологических и приобретенных регуляционных свойств, которые определяют психические возможности человека в различных видах деятельности. Каждая деятельность предъявляет комплекс требований к физическим, психофизиологическим и психическим возможностям человека. Способности — мера соответствия свойств личности требованиям конкретной деятельности.

Различаются *общие и специальные способности*.

Общие способности необходимы для всех видов деятельности. Они подразделяются на элементарные (способности к психическому отражению действительности, элементарный уровень развития восприятия, памяти, мышления, воображения, воли) и сложные (способности к обучению, наблюдательность, общий уровень интеллектуального развития и др.). Без соответствующего уровня развития элементарных и сложных способностей человек не может включаться ни в один из видов человеческой деятельности.

Взаимодействие человека с миром осуществляется в форме специфической человеческой активности — деятельности. Деятельность — это функциональное взаимодействие человека с действительностью, направленное на ее познание и преобразование в целях удовлетворения своих потребностей. Только в деятельности реализуются психические возможности человека. Сама же деятельность непрерывно совершенствуется в силу постоянного развития, возрастания человеческих потребностей. В отличие от поведенческой активности животных деятельность человека связана с получением продуктов деятельности, имеющих потребительскую ценность. Деятельность связана со способностью личности к сознательной постановке цели, применению ранее выработанных и формированию новых умений и навыков, использованию орудий и средств деятельности.

В соответствии с видами деятельности различаются *специальные способности* — способности к определенным видам деятельности: графические, художественно-литературные, конкретно-научные (математические, музыкальные, педагогические и др.), практически-организационные, практически-созидательные и др.

В структуре личности существенны не только отдельные способности, но и их комплексы, наиболее полно отвечающие требованиям широких сфер деятельности.

Высокая способность к конкретному виду деятельности — *талант*, а комплекс способностей, обеспечивающих успех в определенной сфере деятельности, — *одаренность*. Одаренность — это качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности. Высший уровень способностей, воплощенный в эпохально значимые свершения, — *гениальность*.

Высокое общее умственное развитие может не сопровождаться проявлением в какой-нибудь специальной области способностей или каким-либо видом специальной одаренности. Однако проявление и достижение

высоких специальных способностей, специальной одаренности немислимо без наличия общих способностей, общей одаренности.

Психические особенности одаренности и тем более гениальности проявляются в высокоразвитом интеллекте, нестандартности мышления, в его комбинаторных качествах, мощной интуиции. Образно говоря, талант — попадание в цель, в которую никто не может попасть; гениальность — попадание в цель, которую еще никто не видит.

Предпосылкой гениальных свершений служит творческая одержимость, страсть к поиску принципиально нового, стремление к наивысшим достижениям в различных сферах общечеловеческой культуры. Одаренные люди отличаются ранним интенсивным психическим развитием. Развитию одаренности и гениальности содействуют благоприятные социальные условия, не сковывающие нестандартные черты личности. Общество должно быть насыщено духом определенных социальных ожиданий для того, чтобы появился соответствующий гений.

6.4. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В 60-х г. XX века широкое распространение в советской психологии получили исследование, связанные с индивидуальным стилем деятельности. Данный интерес был вызван деятельностным подходом, основателем которого был А. Н. Леонтьев. Очевидно, что основным предметом изучения в стилевой характеристике стал индивидуальный стиль деятельности. Над исследованиями в области индивидуального стиля деятельности работали такие специалисты в области психологии труда, как Мерлин В. С. и Климов Е. А.

Именно Климов Е. А. ввел понятие «индивидуального стиля деятельности». Под *индивидуальным стилем деятельности* Е. А. Климов понимал «индивидуальную систему приемов и способов действия, которая характерна для данного человека и обеспечивает достижение успешных результатов деятельности». Индивидуальный стиль деятельности позволяет людям с различными особенностями нервной системы, с разным характером и темпераментом добиваться одинаковой эффективности при выполнении работы разными способами.

Существуют 4 пути приспособления темперамента к требованиям деятельности:

- 1) профессиональный отбор;
- 2) индивидуальный подход;
- 3) формирования положительного отношения к деятельности и соответствующих мотивов;
- 4) формирование индивидуального стиля деятельности.

Считается, что именно формирование индивидуального стиля деятельности является основным и наиболее универсальным путем приспособления темперамента к требованиям деятельности, так как именно он помогает людям с различными темпераментами эффективно выполнять одинаковую работу.

Индивидуальный стиль деятельности не появляется у человека стихийно, его можно сформировать в процессе обучения и воспитания. Впервые формирование индивидуального стиля деятельности можно заметить еще в дошкольном возрасте. Это формирование происходит при решении игровых задач.

Считается, что общепризнанные формальные *признаки индивидуального стиля деятельности* можно разделить на три вида:

- 1) устойчивая система приемов и способов деятельности;
- 2) система, обусловленная определенными личными качествами;
- 3) система, являющаяся средством эффективного приспособления к объективным требованиям.

Структура индивидуального стиля деятельности

Согласно исследованиям Климова можно выделить следующие особенности структуры индивидуального стиля деятельности. Во-первых, существуют такие *особенности, которые стихийно возникают на основе имеющихся у человека топологических свойств нервной системы*. Эти особенности принято обозначать за ядро индивидуального стиля деятельности. Они определяют первый приспособительный эффект и определяют направление дальнейшего взаимодействия со средой.

Вторая группа является дополнением первой группе. Данная группа *особенностей вырабатывается в течение сознательных или стихийных поисков*. Например, у человека возникает стремление к доведению начатой работы до ее логического завершения, а значит, такую особенность можно рассматривать как своеобразный способ уравнивания со средой.

В советской психологии говорилось о двух предпосылках, при которых возможно усвоение индивидуального стиля деятельности:

- 1) зона неопределенности деятельности, при которой одна и та же цель может быть достигнута различными движениями, целями и операциями;
- 2) стремление субъекта выбрать наиболее подходящую индивидуальную систему движения, операции и промежуточных целей, которая помогла бы добиться максимального успеха, и, которая была бы наиболее согласованной с разноуровневыми индивидуальными свойствами.

По мнению В. С. Мерлина существует еще один источник, который непосредственно связан с предыдущими двумя предпосылками усвоения индивидуального стиля деятельности. Данный тип отражает социальные отношения и требования общества в целом. Кроме того, этот источник отражает взаимоотношения в коллективе и требования коллектива.

Благодаря индивидуальному стилю деятельности повышается эффективность деятельности. Посредством индивидуального стиля деятельности преодолевается и компенсируется отрицательное влияние некоторых особенностей.

ТЕМА 7. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛЮДЕЙ В МАЛЫХ ГРУППАХ

Вопросы:

- 7.1. Общение, его структура, функции и виды.
- 7.2. Коммуникативная, перцептивная и интерактивная стороны общения.
- 7.3. Конфликты в межличностных отношениях и способы их разрешения.
- 7.4. Психологическая характеристика малой группы.

7.1. ОБЩЕНИЕ, ЕГО СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ И ВИДЫ.

В отечественной психологии установлено, что развитие ребенка, его социализация — превращение в «общественного человека» — начинается с общения с близкими ему людьми, и, прежде всего с матерью. Непосредственно-эмоциональное общение ребенка с матерью — первый вид его деятельности в качестве субъекта общения. Все дальнейшее развитие ребенка определяется местом, которое он занимает в системе человеческих отношений. Вне общения формирование личности невозможно. Именно в процессе общения с другими людьми ребенок усваивает общечеловеческий опыт, накапливает знания, овладевает умениями и навыками, формирует свое сознание и самосознание, вырабатывает убеждения, идеалы и т. п. Только в процессе общения у ребенка формируются духовные потребности, нравственные и эстетические чувства, складывается его характер. Развитие ребенка непосредственно зависит от того, каков круг и характер его общения. Общение имеет огромное значение в развитии не только отдельной личности, но и общества в целом.

Общение — чрезвычайно важная характеристика мира людей, это универсальная реальность бытия человека, порождаемая и поддерживаемая разнообразными формами человеческих отношений, в которой формируются и развиваются как различные виды социальных отношений, так и психологические особенности отдельного человека.

Существуют следующие определения процесса общения:

1) *общение* — это процесс взаимодействия, по крайней мере, двух лиц, направленный на взаимное познание, установление и развитие взаимоотношений, оказание взаимовлияния на их состояние, взгляды и поведение, а также на регуляцию их совместной деятельности;

2) *общение* — форма взаимодействия субъектов, которая изначально мотивируется их стремлением выявить психические качества друг друга, в ходе которой формируются межличностные отношения между ними (А. В. Брушлинский);

3) *общение* — сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека (Р. С. Немов).

Виды общения крайне многообразны. По признаку использования средств выделяют непосредственное и опосредованное общение. *Непосредственное общение*, общение «лицом к лицу», является исторически первой формой коммуникации. На его основе в более поздние периоды развития цивилизации возникали различные виды опосредованного общения. *Опосредованное общение* может рассматриваться как неполный психологический контакт при помощи письменных или технических устройств (телефона, телеграфа, Интернета), затрудняющих или отделяющих во времени получение обратной связи между участниками общения.

Различают также *межличностное и массовое общение*. Межличностное связано с непосредственными контактами людей в группах или парах. Массовое представляет собой коммуникацию, опосредованную различными видами средств массовой информации.

Кроме того, выделяют *межличностное и ролевое общение*. В первом случае субъектами общения являются конкретные личности, которые обладают уникальными индивидуальными качествами, раскрывающимися в ходе общения и организации совместных действий. Во втором случае участники коммуникации выступают как носители определенных ролей (учитель — ученик, покупатель — продавец). В ролевом общении человек в определенной степени лишается спонтанности своего поведения, так как те или иные его действия диктуются исполняемой ролью. В процессе такого общения человек отражается уже не как индивидуальность, а как некоторая социальная единица, выполняющая заданные функции.

В социальной психологии выделяются также три формы межличностного общения.

Императивное общение является авторитарной, директивной формой взаимодействия с партнером по общению, имеющей своей целью достижение контроля над его поведением, установками и мыслями, принуждение его к определенным действиям или решениям. В данном случае партнер по общению рассматривается как объект воздействия, выступает пассивной стороной.

Манипулятивное общение представляет собой форму межличностного общения, при которой воздействие на партнера по общению с целью достижения своих намерений осуществляется скрытно. Императивная и манипулятивная формы общения — это виды монологического общения. Человек, рассматривающий другого как объект своего воздействия, общается сам с собой, со своими целями и задачами, не видя истинного собеседника, игнорируя его.

Диалогическое общение может быть определено как равноправное субъект-субъектное взаимодействие с целью взаимного познания и самопознания партнеров по общению. Диалогическое (некоторые авторы называют его гуманистическим) общение позволяет достичь более глубокого взаимопонимания, самораскрытия партнеров, создает условия для взаимного личностного роста.

Общение как объект исследования имеет свою структуру:

1-й уровень — макроуровень: общение индивида с другими людьми рассматривается как важная сторона его образа жизни;

2-й уровень — мезауровень: общение рассматривается как сменяющаяся совокупность целенаправленных логически завершаемых контактов или ситуаций взаимодействия;

3-й уровень — микроуровень: рассматриваются элементарные единицы общения как сопряженные акты, так называемые *транзакции*.

В общении выделяют (Р. С. Немов) следующие аспекты:

- *цель* — то, ради чего у человека возникает данный вид активности;
- *содержание* — информация, которая в межличностных контактах передается от одного человека к другому;
- *средства* — способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения от одного партнера к другому.

В процессе социального бытия общение выполняет определенные задачи или функции. Одним из общепринятых оснований классификации является выделение в общении трех взаимосвязанных сторон (характеристик общения):

- *коммуникативной /информационной* (обмен информацией);
- *перцептивной* (восприятие и понимание друг друга);
- *интерактивной* (выработку единой стратегии взаимодействия).

Выделяют следующие основные *функции общения*:

- *контактная* — установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщения и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности;
- *информационная* — обмен сообщениями, мнениями, замыслами, решениями;
- *побудительная* — стимуляция активности партнера по общению, направляющая его на выполнение тех или иных действий;
- *координационная* — взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности;
- *понимания* — понимание смысла сообщения, намерений, установок, переживаний партнеров по общению;
- *эмотивная* — актуализация в партнере по общению нужных эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), либо изменение собственных переживаний и состояний;
- *установление отношений* — осознание своего места в системе деловых, межличностных и иных связей сообщества.

7.2. КОММУНИКАТИВНАЯ, ПЕРЦЕПТИВНАЯ И ИНТЕРАКТИВНАЯ СТОРОНЫ ОБЩЕНИЯ

Общение как коммуникация предполагает обмен информацией между людьми, осуществляющийся посредством знаков (слов, жестов и т. д.), которые соотносятся с определенными предметами и явлениями действительности. Человек, который в процессе общения передает партнеру информацию, называется в социальной психологии коммуникатором; партнер, принимающий и интерпретирующий информацию, – реципиентом.

Выделяют коммуникацию **вербальную и невербальную**.

Вербальные средства передачи информации предполагают использование речи и усвоение человеком определенного языка (в том числе: азбука Морзе, язык глухих).

Невербальные средства передачи информации принято классифицировать по сенсорным каналам:

1) оптическая система — жесты, мимика, позы, походка, контакт глаз (изучает: пантомимика, кинесика, проксимика);

2) акустическая система — различные качества голоса, паузы, покашливания (изучает паралингвистика);

3) кинестетическая система — прикосновения, рукопожатия.

Кинесика — наука, изучающая язык телодвижений (произвольные, неосознаваемые). Установлено (А. Пиз), что основные коммуникационные позы и жесты во всем мире практически остаются одними и теми же. Для общения информативны: открытость позы, наличие защитных барьеров, жесты лжи, способы искусственного повышения статуса.

Проксемика (англ. proximity — близость) — наука, исследующая бессознательное структурирование человеком собственного пространства. Термин введен в 1963 г. Э. Т. Холлом. Концепция персонального пространства человека базируется на следующих идеях: персональное пространство имеет четыре зоны, структурирующие поведение человека в его персональных контактах; конкретные характеристики пространства обусловлены социокультурными факторами. Специфической особенностью персонального пространства является то, что человек, даже не осознавая этого, относится к пространству вокруг себя как к части собственного «Я». Попытки других людей проникнуть в персональное пространство воспринимаются как неприятные, как посягательство на личную свободу. Индивидуальная дистанция — это расстояние, которое воспринимается человеком как субъективно оптимальное и комфортное для взаимодействия с другим человеком или группой людей.

Обнаружены следующие типы дистанций и их размеры:

— *интимная зона* (около 15–45 см) — общение хорошо знакомых и эмоционально близких партнеров (родителей и детей, супругов);

— *личная зона* (порядка 70 см) — общение друзей, хорошо знакомых, но эмоционально индифферентных партнеров (коллег);

— *социальная зона* (примерно 300 см) — дистанция характерна для формальных и официальных встреч;

— *общественная зона* (около 700 см) — общение с большой группой людей.

Паралингвистика — наука, изучающая параметры голоса и речи: громкость голоса, паузы в речи, темп речи (произвольные, неосознаваемые реакции).

В процессе взаимодействия людей от 60 % до 80 % коммуникаций осуществляются за счет невербальных средств.

Американские исследования выделяют следующие разделы в психологии, изучающие передачу информации посредством невербальных реакций (рисунок 7.2.1):



Рисунок 7.2.1 — Классификация невербальных реакций

Перцептивная сторона общения. Процесс познания и понимания одним человеком другого в ходе общения выступает как обязательная составная часть общения и носит название *перцептивной стороны общения*. Объяснение уникальных явлений познания и понимания людьми друг друга в целом называется *социальной перцепцией*. Результат процесса социальной перцепции определяется тем, как была воспринята и интерпретирована наблюдателем ситуация, так как в зависимости от этого будет применен тот или иной *механизм социального познания (механизм восприятия)*.

Механизмы социального познания могут быть разведены по трем группам в соответствии с той социальной ситуацией, в которой обычно используются:

1. *В ситуациях ролевого взаимодействия*, в которых партнер воспринимается как носитель определенной роли, как принадлежащий к определенной группе, наблюдаются:

— *схемы первого впечатления*, которые запускаются факторами: превосходства партнера, привлекательности партнера, сходства воспринимаемого лица с наблюдателем. В основе данных схем лежит «*эффект ореола*»: если первое впечатление о человеке в общем позитивно, наблюдатель склонен его переоценивать, если негативно — недооценивать;

— *стереотипизация* (от греч. stereos — пространственный, твердый; typos — отпечаток) — процесс классификации форм поведения и интерпретация их причин путем отнесения к уже известным или кажущимся известными явлениям или категориям, т. е. выработанным группой стереотипам. С одной стороны, стереотип позволяет быстро и достаточно надежно интерпретировать, делать понятным и прогнозируемым поведение человека; с другой — может носить искаженный и догматический характер.

2. *В ситуациях межличностного взаимодействия*, которые могут быть определены как диалогические и ориентированные на взаимопонимание, наблюдаются:

— *идентификация* (лат. *identificare* — отождествлять) — попытка понять настроение человека, его отношение к миру и себе, поставив себя на его место, слившись с его «я»; при идентификации с другим усваиваются его нормы, ценности, поведение, вкусы, привычки;

— *эмпатия* (греч. *empathia* — сопереживание) — процесс постижения эмоционального состояния другого человека; особый вид внимания к другому человеку; способность и свойство личности;

— *социальная рефлексия* (лат. *reflexio* — отражение) — познание другого человека и себя через то, что он думает (как я думаю) обо мне;

— *аттракция* (лат. *attractio* — притяжение, привлечение) — понимание партнера по общению на основе симпатии к нему; аттракция не гарантирует объективного взгляда на человека, она дает понимание его чувств, состояний, представлений о жизни; особый вид установки на другого человека, в которой преобладает эмоциональный компонент. Уровни аттракции: симпатия, дружба, любовь.

3. *В ситуациях непонимания партнера*, с которым предполагается установление определенных отношений или совместной деятельности, наблюдается *каузальная атрибуция* (лат. *causa* — причина, лат. *causalis* — относящийся к причине, причинный; лат. *attributum* — присовокупленное, приписанное) — система способов приписывания другому человеку (в случае дефицита информации о нем) характеристик или причин его поведения; характер атрибуций зависит от того, выступает ли объект восприятия сам участником какого-либо события или его наблюдателем. Соответственно выделяют атрибуции: *личностную* (причина приписывается лично совершающему поступок); *объектную* (причина приписывается тому объекту, на который направлено действие); *обстоятельную/ситуационную* (причина приписывается обстоятельствам).

Интерактивная сторона общения — это термин, обозначающий характеристику компонентов общения, связанных с взаимодействием людей и с непосредственной организацией их совместной деятельности.

Наиболее распространенным является деление всех возможных видов взаимодействия на два противоположных вида:

1) *кооперация* (согласие, приспособление, ассоциация) — координация единичных сил участников (упорядочивание, комбинирование, суммирование этих сил);

2) *конкуренция* (конфликт, оппозиция, диссоциация) — взаимодействия, «расшатывающие» совместную деятельность, представляющие собой определенного рода препятствия для нее.

Наиболее известные *стратегии взаимодействия* — *агрессия* и *альтруизм*.

Агрессия — любое действие или ряд действий, непосредственной целью которых является причинение физического ущерба или психологического дискомфорта у партнера. Агрессивные действия выступают в качестве: 1) средства достижения какой-либо значимой цели; 2) способа психологической разрядки; 3) способа удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении.

Альтруизм (лат. *alter* — другой) — принцип поведения, означающий способность человека добровольно помогать другому с теми или иными издержками для себя. Основной движущей силой альтруизма является желание улучшить благополучие другой личности. Объяснением альтруизма может быть: эмпатия, устранение собственных негативных чувств, сохранение человеческого генофонда, норма взаимной ответственности.

Подход к структурному описанию взаимодействия представлен в *транзактном анализе* (Э. Берн) — направлении, предлагающем регулирование действий участников взаимодействия через регулирование их позиций, а также учет характера ситуаций и стиля взаимодействия. С точки зрения транзактного анализа, у каждого человека некий набор поведенческих схем соотносится с различными состояниями «Я» (Эго). Репертуар этих состояний соответствует одной из трех позиций, которые условно обозначают: Родитель — состояния, сходные с образами родителей, Взрослый — состояния, автономно направленные на оценку реальности, Ребенок — состояния, все еще действующие с момента фиксации в раннем детстве и представляющие собой архаические пережитки. Эти позиции не связаны с соответствующей социальной ролью: это лишь чисто психологическое описание определенной стратегии во взаимодействии. Человек в социальной группе в каждый момент времени обнаруживает одно из состояний «Я». Все три аспекта личности — «Я-Ребенок», «Я-Взрослый», «Я-Родитель» заслуживают одинакового уважения, так как каждое состояние по-своему делает жизнь человека полноценной и плодотворной. Скрытые дополнительные транзакции с четко определенным и предсказуемым исходом называются *играми*.

7.3. КОНФЛИКТЫ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ И СПОСОБЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

Конфликт (от лат. *conflictus* — столкновение) представляет собой столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений

или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов и т. п. Конфликтная ситуация, таким образом, включает в себя субъектов возможного конфликта и его объект. Однако чтобы конфликт начал развиваться, необходим инцидент, когда одна из сторон начинает действовать, ущемляя интересы другой стороны. Если противоположная сторона отвечает тем же, конфликт из потенциального переходит в актуальный.

Социально-психологический анализ позволяет выделить четыре типа конфликта:

- **внутриличностный** — сторонами конфликта могут выступать две или более составляющих одной и той же личности, например, отдельные черты, типы или инстанции; в этом случае мы имеем дело с конфликтогенным столкновением отдельных особенностей личности и поведения человека;

- **межличностный конфликт** возникает между двумя (или более) отдельными личностями, при этом наблюдается конфронтация по поводу потребностей, мотивов, целей, ценностей и(или) установок;

- **личностно-групповой конфликт** зачастую возникает в случае несоответствия поведения личности групповым нормам и ожиданиям;

- **межгрупповой** — в этом случае может происходить столкновение стереотипов поведения, норм, целей и/или ценностей различных групп.

В динамике конфликта выделяют следующие четыре стадии:

1. *Возникновение объективной конфликтной ситуации.* Эта ситуация не сразу осознается людьми, поэтому ее можно назвать «стадией потенциального конфликта».

2. *Осознание объективной конфликтной ситуации.* Для того чтобы конфликт был осознан, необходим инцидент, т. е. ситуация, при которой одна из сторон начинает действовать, ущемляя интересы другой стороны.

3. *Переход к конфликтному поведению.* После того как конфликт осознан, стороны переходят к конфликтному поведению, которое направлено на блокирование достижений противоположной стороны, ее стремлений, целей, намерений. При переходе конфликта из потенциального в актуальный он может развиваться как прямой или опосредованный, конструктивный, стабилизирующий или неконструктивный.

Конструктивным межличностным конфликтом считается тот, при котором оппоненты не выходят за рамки деловых аргументов, отношений и не касаются личности противоположной стороны. При этом могут наблюдаться различные стратегии поведения. К. У. Томас и Р. Х. Килман выделили следующие *стратегии поведения в конфликтной ситуации*:

- сотрудничество, направленное на поиск решения, удовлетворяющего интересы всех сторон;

- компромисс — урегулирование разногласий через взаимные уступки;

- избегание, заключающееся в стремлении выйти из конфликтной ситуации, не решая ее, не уступая, но и не настаивая на своем;

- приспособление — тенденция сглаживать противоречия, поступаясь своими интересами;

- конкуренция — соперничество, открытая борьба за свои интересы.

Неконструктивный межличностный конфликт возникает тогда, когда один из оппонентов прибегает к нравственно осуждаемым методам борьбы, стремится подавить партнера, дискредитируя и унижая его в глазах окружающих. Обычно это вызывает сопротивление другой стороны, диалог сопровождается взаимными оскорблениями, решение проблемы становится невозможным, разрушаются межличностные отношения.

4. *Разрешение конфликта* является заключительной стадией его протекания. Оно возможно как за счет изменения объективной конфликтной ситуации, так и за счет преобразования ее образов, имеющих у оппонентов. Разрешение может быть частичным (когда исключаются конфликтные действия, но побуждение к конфликту остается) и полным (когда конфликт устраняется на уровне внешнего поведения и на уровне внутренних побуждений). Таким образом, можно назвать четыре возможных *типа разрешения конфликтов*:

- *полное разрешение на объективном уровне* за счет преобразования объективной конфликтной ситуации — например, пространственное или социальное разведение сторон, предоставление им дефицитных ресурсов, отсутствие которых привело к конфликту;

- *частичное разрешение на объективном уровне* за счет преобразования объективной конфликтной ситуации в направлении создания незаинтересованности в конфликтных действиях;

- *полное разрешение на субъективном уровне* за счет кардинального изменения образов конфликтной ситуации;

- *частичное разрешение на субъективном уровне* за счет ограниченного, но достаточного для временного прекращения противоречия изменения образов в конфликтной ситуации.

7.4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МАЛОЙ ГРУППЫ

Основной формой социального объединения людей является малая группа.

Малая группа — это небольшая по размеру общность людей, связанных непосредственным взаимодействием. Ее нижние и верхние границы определяются качественными признаками, основными из которых являются контактность и целостность. *Контактность* есть возможность каждого члена группы регулярно общаться друг с другом, воспринимать и оценивать друг друга, обмениваться информацией, взаимными оценками и воздействиями. *Целостность* определяется как социальная и психологическая общность входящих в группу индивидов, позволяющая воспринимать их как единое целое.

За нижнюю границу размеров малой группы большинством специалистов принимаются три человека, поскольку в группе из двух человек (диаде) групповые социально-психологические феномены протекают особым образом. Верхняя граница малой группы определяется ее качественными признаками и обычно не превышает 20–30, по данным некоторых специалистов, до 50 человек. Оптимальный размер малой группы зависит от характера выполняемой совместной деятельности и находится в пределах 5–12 человек. В меньших по размеру группах скорее возникает феномен социального пресыщения, группы большего размера легче распадаются на более мелкие, в которых индивиды связаны более тесными контактами. В этой связи американский психолог Ч. Кули предложил выделять группы *первичные*, т. е. наименьшие по размеру и далее не делимые общности, в которых все члены находятся в непосредственном контакте друг с другом, и *вторичные*, формально представляющие собой единые общности, но включающие в себя несколько первичных групп.

Другой американский исследователь, Э. Мэйо, разделил все группы на формальные и неформальные. В *формальных группах* членство и взаимоотношения носят преимущественно формальный характер, т. е. определяются формальными предписаниями и договоренностями. Формальными малыми группами являются, прежде всего, первичные коллективы подразделений социальных организаций и институтов. *Организационные и институциональные* малые группы представляют собой элементы социальной структуры общества и создаются для удовлетворения общественных потребностей. Ведущей сферой активности и основным психологическим механизмом объединения индивидов в рамках организационных и институциональных малых групп является совместная деятельность. В *неформальных группах* люди объединяются на основе внутренних, присущих индивидам потребностей в общении, принадлежности, понимании, симпатии и любви.

Третья классификация, автором которой является Г. Хаймен, выделяет *группы членства и референтные группы*. Референтностью называется значимость групповых ценностей, норм, оценок для индивида. Дж. Келли выделил в качестве основных функций референтной группы сравнительную (принятые в группе стандарты поведения выступают для человека в качестве эталонных образцов, на которые он ориентируется в принятии решений и оценках) и нормативную (групповые ценности позволяют человеку оценить, насколько его поведение соответствует нормам группы).

По времени существования выделяются группы *временные*, в рамках которых объединение индивидов ограничено во времени (участники групповой дискуссии или соседи по купе в поезде), и *стабильные*, относительное постоянство существования которых определяется их предназначением и долговременными целями функционирования (семья, трудовые и учебные группы).

В зависимости от степени произвольности решения индивидом вопроса о вхождении в ту или иную группу, участия в ее жизнедеятельности и уходе из нее, группы делятся на *открытые и закрытые*. Ярким примером закрытых групп являются секты.

Структура малой группы — это совокупность связей, складывающихся в ней между индивидами. Поскольку основными сферами активности индивидов в малой группе являются совместная деятельность и общение, при исследовании малых групп наиболее часто выделяют структуру связей и отношений, порождаемых совместной деятельностью (функциональных, организационных, экономических, управленческих), и структуру связей, порождаемых общением и психологическими отношениями (коммуникативную структуру, структуру эмоциональных отношений, ролевую и неформально-статусную структуры).

При исследовании формальных групп и организаций вслед за Э. Мэйо принято выделять формальную и неформальную структуры группы. Для изучения неформальной структуры малой группы наиболее часто используют метод социометрии, предложенный Д. Морено. Основными характеристиками неформальной структуры малой группы, выявляемыми с помощью социометрии, являются:

- социометрический статус членов группы, т.е. положение, которое они занимают в системе межличностных предпочтений и отклонений;
 - характеристики взаимных предпочтений и отклонений;
 - наличие микрогрупп, члены которых связаны отношениями взаимных предпочтений, и характер отношений между ними;
- относительное число взаимных предпочтений (так называемая социометрическая сплоченность группы).

Коммуникативная структура малой группы — это совокупность связей между членами группы. В этой структуре особое значение имеют: положение, которое индивиды занимают в системе коммуникаций (доступ к получению и передаче информации, циркулирующей в группе, к объему информации, важной для осуществления жизнедеятельности группы), направленность и интенсивность внутригрупповых коммуникаций.

Ролевая структура малой группы — это совокупность отношений между индивидами. Наиболее важной составляющей данной структуры является распределение групповых ролей, т. е. типичных способов поведения, предписываемых, ожидаемых и реализуемых участниками группового процесса. Так, при анализе группового решения задач выделяются роли «генератора идей», «критика», «мотиватора» и т. д. В наиболее общем виде при анализе процесса взаимодействия в группе выделяются роли, связанные с решением задач, и роли, связанные с оказанием поддержки другим членам группы. Анализ ролевой структуры малой группы позволяет определить, какие именно ролевые функции и в какой степени реализуются участниками группового взаимодействия.

Групповые нормы. Это модели, эталоны должного поведения социальных групп и их членов с точки зрения общества в целом; это определенные правила, которые выработаны группой и приняты ею, которым должно подчиняться поведение ее членов, чтобы их совместная деятельность была возможна. Нормы группы связаны с групповыми ценностями, которые склады-

ваются на основании выработки определенного отношения к социальным явлениям, продиктованного местом данной группы в системе общественных отношений, ее опытом в организации определенной деятельности. Нормы, как правила, регулирующие поведение и деятельность членов группы, опираются на групповые ценности, хотя правила обыденного поведения могут и не нести в себе какой-то особой специфики группы.

В каждой группе действуют нормы двух типов:

1) *конвенциональные* (лат. *conventionalis* — соответствующий договору, условию) — внедренные группой той социальной системы, в рамках которой она функционирует;

2) *нормы первичной группы* — создающие в каждом случае уникальный и часто неосознанный членами свод законов и правил (у нас принято).

Нормы первичной группы могут находиться в согласии с предписанными конвенциональными правилами, но могут и отличаться от них.

Структура социальной власти и влияния в малой группе — это совокупность связей между индивидами, характеризующаяся направлением и интенсивностью их взаимного влияния. В зависимости от способа осуществления влияния выделяют различные типы социальной власти: вознаграждения, принуждения, легитимной, экспертной и референтной.

Проблемы нормативного влияния на личность в группе могут быть условно выделены в два направления: а) нормативное влияние большинства группы на отдельную личность (исследования С. Аша); б) нормативное влияние, оказываемое меньшинством на личность (исследования С. Московичи).

Конформизм (лат. *conformis* — подобный) — подчинение суждения или действия человека групповому давлению (мнению большинства) в ситуации конфликта между его собственным мнением (опытом) и мнением большинства. Конформность — склонность человека как члена группы неосознанно выбирать и следовать мнению большинства.

Негативизм (от лат. *negativus* — отрицательный) — демонстрация поведения или мнения, противоречащего мнению большинства независимо от того, право это большинство или нет.

Нонконформизм — демонстрация мнения или поведения, опирающегося на собственный опыт независимо от мнения или поведения группового большинства.

Факторы, влияющие на конформное поведение (М. Р. Битянова): единодушие большинства; численность большинства; особенности и значимость ситуации; особенности группы; гендерные и возрастные особенности; индивидуальные особенности испытуемого.

Основные факторы, делающие позицию меньшинства влиятельной: последовательность, уверенность, гибкость (готовность к компромиссу), уважительное отношение к оппонентам. Благодаря существованию мнения меньшинства возрастает вероятность выработки отдельным членом и группой новых, креативных решений.

ТЕМА 8. ЛИЧНОСТЬ И ГРУППА КАК СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

Вопросы:

- 8.1. Психология управления как отрасль психологической науки.
- 8.2. Личность как объект управления и самоуправления
- 8.3. Организация как объект управления.
- 8.4. Основные психологические характеристики структурных групп организации.

8.1. ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАК ОТРАСЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Психология управления — это отрасль психологической науки, объединяющая достижения различных наук в области изучения психологических аспектов процесса управления и направленная на оптимизацию и повышение эффективности этого процесса. Психология управления как специфическая отрасль практической психологии возникла почти одновременно с появлением профессии менеджера и профессиональных управленцев.

Предметом психологии управления являются психологические основания управленческих отношений, т. е. отношений:

- между субъектом и объектом управления;
- между членами организации, находящимися на одном и том же иерархическом уровне, направленные на взаимное согласование действий, исходя из поставленных задач;
- между различными организационными подразделениями в пределах одного и того же объекта управления.

Выделяют следующие школы управления: *европейскую, американскую, японскую и советскую (русскую)*.

Основой для появления и развития теории управления *в Европе* послужили работы М. Вебера. Он считал, что в основу капиталистического построения предприятия заложена идея рационализации трудовых действий, т. е. иррационального капиталиста, который приобретал свой капитал путем перепродажи товаров, должен был вытеснить рациональный капиталист, который производит новый продукт. Рациональный капиталист, по мнению М. Вебера, создает промышленные предприятия для выпуска новых товаров, предоставляет гражданам новые рабочие места, способствует изобретению новых технологий, новых средств труда и пр.

Идеи М. Вебера получили свою дальнейшую разработку в теории административного управления Анри Файоля. А. Файоль рассматривал управление как процесс, состоящий из нескольких взаимосвязанных функций: планирование, организация, мотивация и контроль. Он утверждал, что компания должна иметь план действий, который основывается:

- на ресурсах фирмы (капитал, здание, сырье, сеть сбыта, репутация и т. д.);

- на учете состава и значимости незавершенного производства;
- на будущих тенденциях, зависящих от технических, финансовых, коммерческих и других условий.

Организация управленческой деятельности предполагает:

- обеспечение тщательной разработки и строгого выполнения плана;
- наблюдение за тем, чтобы кадровая и материальная составляющие предприятия соответствовали целям, ресурсам и потребностям фирмы.

А. Файоль сформулировал 14 принципов управления «человеческими ресурсами», которые актуальны и сегодня:

1) *дисциплина*, т. е. послушание и уважение к достигнутым соглашениям между фирмой и ее работниками; дисциплина предполагает также справедливо применяемые санкции;

2) *вознаграждение персонала*, в том числе справедливая зарплата;

3) *справедливость*: сочетание доброты и правосудия;

4) *корпоративный дух*, т. е. гармония персонала, его сплочение;

5) *подчиненность личных интересов общим*: интересы отдельного работника или группы не должны превалировать над интересами компании;

6) *разделение труда*, т. е. специализация; ее цель: выполнение работы, большей по объему и лучшей по качеству при тех же усилиях;

7) *полномочия и ответственность* — полномочия есть право отдавать приказ, а ответственность – способность отвечать за отданный приказ;

8) *единоначалие* — работник должен получать приказы только от одного непосредственного начальника;

9) *единство направления* — каждая группа, действующая в рамках одной цели, должна быть объединена единым планом и иметь одного руководителя;

10) *централизация* — определение меры, которая обеспечит лучшие возможные результаты;

11) *склярная цепь* — это лица, стоящие на руководящих должностях, начиная от лица, занимающего самое высокое положение, до руководителя низового звена;

12) *порядок* — место для всего и все на своем месте;

13) *стабильность рабочего места для персонала*, высокая текучесть кадров снижает эффективность организации;

14) *инициатива* — означает разработку плана и обеспечение его успешной реализации. Это придает организации силу и энергию.

В США основы «научного управления» были сформулированы Ф. Уинслоу Тейлором. Для научной организации производства он вводит три принципа:

1. *Принцип функциональной дифференциации*, который заключается в группировке задач для формирования индивидуальных рабочих мест. Работникам выдавались письменные инструкции (задачи предписания), представляющие собой подробное изложение конкретных производственных заданий и способов их выполнения.

2. *Принцип специализации*, обосновывающий идею о том, что работа каждого человека должна быть по возможности ограничена выполнением одной ведущей функции.

3. *Принцип материальной заинтересованности*: оплата труда должна быть сдельная.

Управление *в японских организациях* строится на следующих принципах:

1) *рабочий достаточно разумен*, чтобы самостоятельно увеличивать производительность и качество своего труда;

2) *рабочий стремится сделать свою работу лучше*; любой рабочий, доказавший, что он способен сделать больше и качественнее, получает самостоятельность в работе, премию и большую зарплату;

3) *рабочие образуют « семью »*. Японцы придерживаются идеи о том, что наниматели и наемные рабочие составляют единое социальное целое. Все члены фирмы имеют взаимные обязательства и выполняют свой общий долг перед обществом;

4) *группа важнее отдельной личности*. Человек должен быть благодарен фирме, поскольку за счет фирмы обучился ценной специальности, ему дали работу, оказали уважение, обеспечили средствами к существованию;

5.) *партнерство и сотрудничество в производственных отношениях*. Рабочие стремятся к экономическому успеху, достижению высокого качества и росту производительности. Экономический успех рассматривается японцами как единственный шанс для выживания его сообщества и культуры в современном мире.

В России с 30-х гг. сложилась отраслевая централизованная система управления. Наиболее известными специалистами в области науки управления являются такие советские ученые, как А. К. Гастев и Л. М. Керженцев.

А. Гастев и сотрудники ЦИТ (Центральный институт труда, созданный по инициативе А. Гастева в 1920 г.) много сделали в области научной организации труда. Принципиальное отличие их подхода от идей, заявивших о себе в то время западных авторитетов (Ф. У. Тейлор, Г. Форд и др.) заключалось в концентрации внимания на субъекте труда. Речь шла о постоянном профессиональном совершенстве последнего, о предоставлении возможности для проявления личной творческой инициативы, развитии физических и психических способностей, укреплении психического здоровья работника.

На рубеже 50–60-х гг., во многом благодаря усилиям академика А. И. Берга получила официальное признание кибернетика, которая трактовалась учеными как наука об оптимальном управлении сложными процессами, в том числе нацеленными на повышение эффективности труда человека. В 60-е г. приходит официальное признание науки управления, разворачиваются дискуссии, специальные исследования о предмете и методологии этой науки. Ставится вопрос о совершенствовании системы управления эконо-

микой. Однако последующие попытки реформирования экономики с этих позиций были непоследовательными, решение поставленных задач не доводилось до логического завершения. Сегодня менеджмент — это новое крупное явление в управлении экономикой нашей страны.

8.2. ЛИЧНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ И САМОУПРАВЛЕНИЯ

В системе управления личность может выступать и как субъект управления, и как объект управления, а чаще всего одновременно совмещает в себе и субъект, и объект.

Личность как субъект управления выступает носителем предметно-практической деятельности, источником управленческой активности, направленной на определенный объект управления.

Личность как объект управления является целью управленческого воздействия, реализует на практике управленческие решения вышестоящего субъекта управления. Исходя из этого, в психологии управления существует золотое правило: «Нельзя научиться управлять, не научившись подчиняться». Это обусловлено тем, что субъект и объект управления в социальном управлении постоянно меняются местами и одновременно могут выступать как субъектом, так и объектом. И это в полной мере относится и к личности, и к организации в качестве субъектов и объектов управления.

Одним из основных блоков качеств личности как субъекта управления выступают качества организатора. По мнению Ю. Н. Емельянова, организаторский потенциал личности это системное качество, характеризующее не только личность, но и параметры той социальной среды, в которой осуществляется организаторская деятельность этой личности. Это системное качество возникает на стыке между обществом, коллективом, индивидом и объектом его деятельности. Склонность к организаторской деятельности выступает фундаментом, обеспечивающим развитие всех остальных системных качеств.

Л. И. Уманский считает, что организаторские качества личности как субъекта управления базируются на определенных психологических свойствах личности:

— *психологическая избирательность* — способность личности отражать с достаточной полнотой психологию организуемой группы в ходе решения ею общегрупповой задачи;

— *практически-психологическая направленность ума* — совокупность знаний и умений в сфере практической психологии, готовность применить их в практике решения организаторских задач;

— *психологический такт* — наличие чувства меры во взаимоотношениях с людьми.

Данные свойства личности Л. И. Уманский рассматривает в совокупности как «организаторское чутье»:

• *общественная энергичность* — способность личности заряжать своей энергией организуемых людей;

- *требовательность* — способность предъявлять адекватные требования в зависимости от особенностей ситуации;

- *критичность* — способность обнаружить и выразить значимые данной деятельности отклонения от условий, диктуемых поставленной задачей.

Склонность к организаторской деятельности — внутренняя потребность в данной деятельности, имеющая социально направленную и положительную эмоциональную окраску.

Выступая в качестве объекта управления — личность должна уметь подчиняться, обладать восприимчивостью и подверженностью управленческим воздействиям. Выделяют различные типы подчинения: *инициативное, равнодушное и строптивное*.

Если личность как объект управления не является одновременно субъектом, она имеет право на *строптивное и равнодушное подчинение*. Если личность является одновременно и субъектом управления, то она должна быть носителем *инициативного подчинения*.

Равнодушное подчинение предполагает, что работник удовлетворен своим положением, избегает принятия ответственных решений, действует по принципу «Моя хата с края — начальству видней».

Строптивное подчинение — подчинение воспринимается как вынужденное и внешне навязанное, работник при получении распоряжения, как правило, задает вопрос: «А почему я?». Характеризуется слабым пониманием необходимости подчинения, своих функциональных обязанностей, своего положения в системе управленческого взаимодействия.

Инициативное подчинение — характеризуется осознанием необходимости подчинения. Чувство долга становится привычным, но не подавляет инициативы. Подчинение строится на сочетании уважения авторитета вышестоящего руководителя с критической оценкой его распоряжения.

Деятельность руководителя как субъекта и объекта управления носит весьма противоречивый характер:

- руководитель работает в строго структурированных условиях (наличие планов: стратегических, тактических, оперативных);

- перед руководителем постоянно стоит дилемма выбора приемов и способов решения стоящих задач (между рискованными и устоявшимися, отработанными, стереотипными действиями);

- постоянно меняющиеся внутренние и внешние переменные, которые могут поставить под сомнение компетентность руководителя, которая может не соответствовать новым условиям деятельности;

- отсутствие адекватной оценки способностей и личностного роста руководителя в условиях постоянно меняющихся организационных ситуаций со стороны вышестоящего руководства;

- выбор неэффективных стратегий поведения при управлении организационными конфликтами;

- принятие управленческих решений без учета мнения исполнителей;
- необходимость строгого соблюдения требований руководящих документов, инструкций в ущерб стремлению работников проявлять инициативу и творчество:

- рассогласование индивидуальной мотивации руководителя, ориентированного на достижение успеха в деятельности, и отсутствие положительной мотивации поведения у работников.

К особенностям современной системы управления и современного руководителя следует отнести:

- рост числа женщин-руководителей;
- рост роли интеллекта и необходимости расширения уровня технической компетентности;
- повышение образовательного уровня, наличие двух и более высших образований;
- расширение круга лиц, участвующих в принятии решений на всех уровнях организационной структуры;
- возрастание роли социальной ответственности руководителей;
- профессиональная мобильность.

8.3. ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

Ключевыми категориями в психологии управления являются «организация», «субъект и объект управления».

Организация представляет собой форму объединения группы людей (два и более), деятельность которых сознательно координируется субъектом управления для достижения общей цели или целей и для упорядочения совместной деятельности. В зависимости от целей и условий деятельности индивиды в социальном управлении выступают субъектами и объектами управления.

Субъектом управления является носитель предметно-практической деятельности, источник управленческой активности, направленной на определенный объект управления. Субъектом управления может выступать как отдельный индивид, так и социальная группа.

Объектом управления может быть часть объективной действительности, на которую направлено управленческое воздействие. Объектом управления может выступать как отдельный индивид, так и социальная группа.

В современном мире в острой конкурентной борьбе выживают только эффективные организации. Большая часть действующих моделей управления в странах Запада, США, Японии, Сингапура и др. в центр внимания ставит человеческий фактор, который связывается с понятием «стратегической концепции управления кадрами», где выделяются два основных момента:

- использование психологических возможностей персонала в соответствии с основными целями организации;
- взаимодействие и интеграция мотивационной сферы работников с интересами самой организации.

Фундамент «классической» теории организаций был заложен Ф. Тейлором, М. Вебером, А. Файолем. По их мнению эффективная организация — это система, построенная на строго формальных принципах. Социальная организация выступает наиболее сложным типом организационных систем. Это обусловлено ее двойственностью.

В основе возникновения организации лежат два социальных феномена:

1. *Феномен синергии* — при объединении усилий и воли участников организации достигаются более высокие результаты, нежели те, что могут быть получены при простом суммировании усилий изолированных индивидов.

2. *Феномен фасилитации* — повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие воображаемого или реального присутствия другого человека или группы людей (без вмешательства в его действия).

Реальное или воображаемое присутствие других, не вмешивающихся в действия индивида, может приводить и к ухудшению результатов деятельности — *феномен социальной ингибиции (подавления)*.

Присутствие других положительно влияет, как правило, на количественные характеристики деятельности и отрицательно — на качественные. Руководитель должен грамотно учитывать влияние этих двух феноменов на функционирование организации.

Основные принципы функционирования организации:

— *Принцип координации* — согласование должностных функций как по горизонтали, так и по вертикали.

— *Скалярный принцип (scalaris — ступенчатый)* — иерархичность построения организаций.

— *Принцип функциональности* — должностные обязанности на каждой ступени управления определяются настолько детально, насколько возможно.

— *Принцип порядка* — соответствие людей структуре. В настоящее время структуру организации часто создают под конкретных людей.

— *Принцип единоначалия* — административная ответственность одного лица и подчинение только одному вышестоящему руководителю.

— *Принцип департаментализации* — построение организации «снизу вверх», взвешенный, продуманный подход при создании новых подразделений. Он определяет структуру организации.

— *Принцип диапазона контроля* — руководитель физической работы имеет в подчинении не более 30 человек, умственной — не более 8 человек.

— *Принцип соответствия* — равенство власти и ответственности на всех организационных уровнях. Когда власть велика, а ответственность мала, наступает произвол. Противоположный вариант ведет к нерезультативности действий.

— *Принцип личной ответственности* — ответственность руководителя за действия подчинённых ему людей в полном объеме.

Любая организация — это живой постоянно развивающийся организм. В ее развитии существуют периоды и подъема, и спада. Это находит свое выражение в групповой динамике. Под воздействием внешних и внутренних факторов в групповой динамике проявляются две основные тенденции:

1. Упрочение психологического единства членов организации — стабилизация и упорядочение межличностных отношений и взаимодействия ведет к сплочению организации, ее членов, является предпосылкой сохранения относительной устойчивости организации.

2. Специализация и иерархизация делового и эмоционального взаимодействия сотрудников организации и соответствующих различий их функциональных ролей и психологических статусов. Ведет, как правило, к разобщению организации, снижению внутригрупповой сплоченности и единства.

Наличие этих тенденций обуславливает неравномерность и синусоидальный характер жизнедеятельности организации, предполагающий в ее развитии периоды как подъема, так и спада. Задача руководителя заключается в том, чтобы вовремя обратить внимание на уровень проявления второй тенденции, чтобы она не привела к распаду организации.

Несмотря на то, что развитие организации носит синусоидальный характер, в этом процессе выделяется ряд основных этапов:

— *Стадия возникновения.* Внешней организацией задаются целевые установки, проектируются и создаются формальная структура организации, органы управления, система отчетности и др. Взаимосвязь между работниками носит неустойчивый характер, преобладают ожидание, настороженность.

— *Стадия формирования.* Образование неформальных групп. Внешние воздействия заменяются внутренними импульсами. Формируется общественное мнение. Окончательное оформление неформальной подструктуры организации, определение расстановки сил.

— *Стадии стабилизации.* Определенный уровень зрелости организации. Равновесие формальной и неформальной подструктур организации, формального и неформальных лидеров. Сформированы социальные нормы, сформировано общественное мнение. Высокий уровень сопротивляемости внешним отрицательным воздействиям.

За стадией стабилизации неизбежно следует либо *стадия совершенствования*, либо *распад организации*.

8.4. ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТРУКТУРНЫХ ГРУПП ОРГАНИЗАЦИИ

Управленческую деятельность в какой-либо организации осуществляют управляющие следующих уровней:

- руководители или линейные менеджеры (10 % работников аппарата управления);
- специалисты или функциональные менеджеры (60–70 % работников аппарата управления);

- служащие аппарата управления (20–30 % работников аппарата управления).

Деятельность руководителей включает в себя:

- принятие решений по всем важнейшим стратегическим, принципиальным вопросам деятельности;
- осуществление подбора, расстановки, обучения и воспитания кадров;
- координация работы исполнителей, звеньев и подразделений организации в целом.

К специалистам аппарата управления обычно относят инженеров, экономистов, бухгалтеров, юристов, психологов и др. Их назначение в выполнении следующих задач:

- получение, обработка и анализ информации о состоянии дел в организации по своему конкретному направлению;
- разработка на основе аналитических данных вариантов решения отдельных функциональных вопросов; подготовка и разработка конкретных управленческих решений;
- контроль степени реализации управленческих решений по своим направлениям.

Служащими аппарата управления являются секретари, техники, лаборанты, документоведы и др., т. е. все те, кто осуществляет текущий учет и делопроизводство в аппарате управления. Главная их задача — информационное и техническое обслуживание деятельности руководителей и специалистов.

Если сотрудники подбираются в организацию не только по принципу уровня квалификации, но и по способности играть ту или иную социальную организационную роль, то эффективность ее деятельности значительно возрастает. Впервые эта проблема была исследована английским исследователем М. Белбиным и нашла свое широкое освещение в его трудах по социальной психологии. В результате длительных и тщательно разработанных экспериментов он пришел к выводу, что сотрудники организации могут и должны играть восемь социальных ролей.

В различных отечественных источниках они называются по-разному, но это не меняет их содержания:

«Лидер» — занимает ведущее положение в группе, признан группой. Обладает, как правило, соответствующими качествами и способностями. Ведет за собой личным обаянием и авторитетом. Обладает здравым умом, интеллектом выше среднего, но не завышенным. Лидер распределяет цели, задачи, обязанности и секторы ответственности других сотрудников коллектива.

«Генератор идей» — источник оригинальных идей, мыслей, предложений; он человек оригинальной идеи. Обладает самым высоким интеллектом в группе и развитым нестандартным, креативным воображением, бывает нереалистичен, оторван от жизни, практики, не обращает внимание на детали, возможности воплощения идеи на практике. Болезненно пере-

носит критику своих собственных идей, обидчив, самолюбив, невосприимчив к чужим идеям. Но именно он генерирует творческий процесс в группе (организации).

«Объективный критик». Чтобы «генератор идей» не увел организацию из области практического решения проблем в теоретическую область, в организации должен быть «объективный критик». Он взвешен и беспристрастен в анализе ситуации и идей, выдвигаемых как «генератором идей», так и другими сотрудниками. Он видит ошибки аргументации, реалистичность планов. Медлителен в принятии решений, не любит, чтобы его торопили. Прагматичен, достаточно объективен. Обладает высоким коэффициентом интеллектуальности, флегматичен, сдержан, хладнокровен. Он способен перерабатывать и критически оценивать большие объемы информации. При оценке предложений других может допускать резкость, бестактность, жесткость.

«Организатор» — преобразует идеи и принятые решения в конкретно реальные планы, придавая им реальную выполнимую форму. Он организует сам процесс реализации стоящих перед организацией задач, составляя различные графики, структуры, схемы. Работает эффективно, методично, систематически, иногда ему не хватает гибкости. Болезненно воспринимает внезапное изменение обстановки, так как предрасположен к неустойчивости в быстро меняющихся ситуациях. Обладает сильным характером, дисциплинирован, требует этого же от других. Логичный стиль мышления. Отличается цельностью, искренностью, доверием к коллегам, его не так-то просто сбить с толку и обескуражить. Относительно консервативен.

«Снабженец» — привносит в коллектив свежие идеи и информацию из внешнего окружения организации. Обладает внешней и внутренней привлекательностью, высокоразвитыми коммуникативными навыками, широким спектром интересов. Раскован, общителен, быстро и легко сближается с людьми, обладает широким кругом знакомств. Наряду с этим, он не усидчив, быстро остывает, если информация для него не интересна. Бросает дела и занятия также, как и стремительно за них берется. Он редко находится на своем рабочем месте, а когда там, скорее всего с кем-то общается. Является связующим звеном между коллективом и внешним его окружением.

«Душа группы» — гармонизирует отношения членов коллектива, он самый чуткий и чувствительный, лучше всех осведомлен о нуждах и проблемах сотрудников организации, активнее всех осуществляет внутригрупповые коммуникации. Избегает конфликтов. Он скромный, примерный, ненавязчивый, не самоуверен, тактичен, умеет и любит слушать, легко и свободно общается со всеми членами группы. Он способствует предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций. Может не быть высококвалифицированным специалистом, но без него организация теряет в эффективности.

«Реализатор» — воплощает на практике идеи и решения. Придает четкую форму самой деятельности коллектива и ее результатам. Он не

терпит разболтанности, неясности, абстрактности. При обсуждении принимаемого решения объединяет идеи, цели и практические соображения в единый реальный проект, стремится к немедленной его реализации. Напорист, активен, деятелен, целеустремлен. Полон энергии, эмоционален, импульсивен и нетерпелив, придирчив. В случае неуспеха быстро разочаровывается и впадает в уныние. Может вести себя вызывающе, дерзко, часто ссорится с коллегами, но ссоры эти краткие, не злопамятен, способен сделать работу в группе неуютной, но именно он двигает дело вперед. По характеру преимущественно сангвиник, холерик.

«Отделочник или контролер» — доводит работу до совершенства. Обладает чувством повышенной ответственности, лично сам проверяет каждую мелочь, каждую деталь, пока не убедится, что все сделано, ничего не забыто, ничто не упущено. Привержен к порядку во всем, даже в мелочах, жестко отслеживает графики и сроки исполнения, придирчив и щепетилен. Обладает сильным характером, владеет собой, нетерпим к небрежности, разболтанности, неисполнительности. Высококвалифицированный специалист, обладает уникальными навыками.

При распределении социальных ролей необходимо учитывать, что:

— оптимальным является предрасположенность сотрудника к исполнению нескольких социальных ролей;

— при формировании коллектива в нем должны быть представлены те личностные характеристики, которые охватывают весь диапазон качеств, необходимых для реализации всех этих ролей;

— при подборе персонала организации учитывают не только профессионализм кандидатов, но и предрасположенность к исполнению той или иной социальной роли. Особое внимание следует уделить подбору людей на роли «лидера» и «генератора идей», чтобы коллектив действовал эффективно, в нем должен быть один сильный «генератор идей»;

— следует обеспечивать развитие навыков исполнения социальных ролей и их баланс, без доминирования какой-либо одной, представленной большим числом членов коллектива.

ТЕМА 9. РОЛЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ

Вопросы:

- 9.1. Руководство и лидерство, стили руководства в управлении группой.
- 9.2. Психологическая культура руководителя.
- 9.3. Психологические особенности управленческой деятельности.
- 9.4. Психология принятия управленческих решений.

9.1. РУКОВОДСТВО И ЛИДЕРСТВО, СТИЛИ РУКОВОДСТВА В УПРАВЛЕНИИ ГРУППОЙ

Лидерство — это естественный социально-психологический процесс в группе, построенный на влиянии личного авторитета человека на поведение членов группы. З. Фрейд понимал лидерство как двуединый психологический процесс: с одной стороны — групповой, с другой — индивидуальный. В основе этих процессов лежит способность лидеров притягивать к себе, бессознательно вызывать чувство восхищения, уважения, любви.

Общее лидерство в группе складывается из трех компонентов: эмоционального, делового и информационного. «Эмоциональный» лидер (сердце группы) — это человек, к которому каждый член группы может обратиться за сочувствием, помощью. С «деловым» лидером (рука группы) хорошо работает, он может организовать дело, наладить нужные взаимосвязи, обеспечить успех дела. К «информационному» лидеру (мозг группы) все обращаются с вопросами, потому что он эрудит, все знает, может объяснить и помочь найти нужную информацию.

Основные отличия лидера и руководителя:

1. Лидер в основном призван осуществлять регуляцию межличностных отношений в группе, а руководитель — регуляцию официальных отношений группы как некоторой социальной организации.
2. Лидерство можно констатировать в условиях микросреды, т. е. малой группы, а руководство — элемент макросреды, т.е. оно связано со всей системой общественных отношений.
3. Лидерство возникает стихийно, руководитель реальной социальной группы либо назначается, либо избирается, т. е. это процесс целенаправленный и контролируемый социальными структурами.
4. Явление лидерства менее стабильно и зависит от настроения группы, руководство — явление более стабильное.
5. Руководство подчиненными обладает гораздо более определенной системой различных санкций, которых в руках у лидера нет.
6. Процесс принятия решения руководителем значительно более сложен и опосредован множеством различных обстоятельств и соображений, не обязательно коренящихся в данной группе, в то время как лидер принимает решения более непосредственные, касающиеся групповой деятельности.

7. Сфера деятельности лидера — малая группа, где он и является лидером, сфера деятельности руководителя шире, т.к. он представляет малую группу в более широкой социальной системе.

8. Лидерство — чисто психологическая характеристика поведения определенных членов группы, а руководство — социальная характеристика отношений в группе, прежде всего с точки зрения распределения ролей, управления и подчинения.

9. Лидером является такой член малой группы, который выдвигается в результате взаимодействия членов группы для организации группы при решении конкретной задачи. Он демонстрирует более высокий, чем у других членов группы, уровень активности, участия, влияния в решении данной задачи.

Стиль управления — это устойчивая совокупность личностных и социально-психологических характеристик руководителя, посредством которых реализуются те или иные методы воздействия на группу (коллектив).

В психологии управления выделяют следующие основные стили руководства: *авторитарный, демократический и либеральный*.

Авторитарный стиль управления

Авторитарный руководитель регламентирует работу подчиненных и почти не представляет им свободы в процессе принятия решений; в качестве мотивации используется чувство страха; очень неохотно делегирует другим сколько-нибудь значимую ответственность. Следствием является низкий уровень морали в коллективе, конфликтность, всеобщая подавленность.

Эффективность использования авторитарного стиля предполагает:

- высокую ответственность;
- строгий самоконтроль руководителя, четкое предвидение;
- развитую способность принятия решений;
- хорошие организаторские способности;
- способность проводить решения в жизнь.

Авторитарный стиль обеспечивает наиболее быстрое принятие решений и мобилизацию сотрудников на их осуществление, позволяет успешнее стабилизировать ситуацию в конфликтных группах. Этот стиль гарантирует эффективность при рутинных работах, а также в условиях низкого профессионального уровня и слабой организации мотивации сотрудников.

Недостатками авторитарного стиля являются:

- ограничение возможностей мотивации, самостоятельности и развития подчиненных;
- опасность принятия ошибочных решений из-за субъективизма или чрезмерной перегруженности руководителя.

Авторитарный стиль руководства имеет несколько различных модификаций.

Патриархальный стиль строится на основе представлений об организации как одной большой семье. Сотрудники в ответ на «отеческую забо-

ту», как ожидается, должны проявлять благодарность, верность и беспрекословность. Этот стиль предполагает обращение с подчиненными как с «детьми». Начальник «строг, но справедлив».

Харизматический стиль основывается на вере в особые, уникальные качества руководителя. Этот близок к патриархальному стилю, однако авторитет руководителя основывается на личностных качествах. Руководитель приписывает все успехи своим достоинствам.

Автократический стиль: руководитель имеет административный аппарат, который не обладает автономией и выполняет решения вышестоящего руководителя.

Бюрократический стиль представляет собой крайнюю форму структурирования и регламентирования поведения сотрудников организации, достигнутого с помощью детального разделения труда многочисленных должностных инструкций и других нормативных документов.

Либеральный стиль управления

Либеральный стиль, когда руководитель минимально участвует в управлении, старается избежать персональной ответственности — рабочая группа сама устанавливает цели и сама их решает. Либеральный стиль может быть эффективным в организациях с высокими технологиями и специализированных организациях.

Модификации стиля:

- либерально-попустительский;
- либерально-бюрократический.

Либерально-попустительский стиль, когда руководитель ставит перед исполнителями проблему, обеспечивает необходимые организационные условия для работы, определяет границы решения, а за собой он оставляет функции консультанта, эксперта, оценивающего полученные результаты.

Либерально-бюрократический стиль: руководитель устраняется от дел, передает их в руки «выдвиженцев», которые от его имени управляют коллективом, применяя авторитарные методы. Сам руководитель лишь делает вид, что власть находится у него в руках.

Демократический стиль управления

Руководитель доверяет подчиненным, интересуется их мнением при решении большинства проблем, практикует совместное принятие решений. Высокая коммуникабельность в коллективе. Сотруднику поначалу такой руководитель может показаться неактивным и даже вызвать разочарование.

Демократический стиль управления обеспечивает высокую степень вовлечения сотрудников в работу и, в конечном итоге, высокую производительность труда как в кратковременном, так и в долгосрочном плане.

Модификации демократического стиля:

- консультативный;
- парсипативный.

Консультативный стиль, когда в значительной мере руководитель доверяет подчиненным, стремится использовать все лучшее из того, что они предлагают. Стимулирующими мерами являются поощрения, а наказания используются только в исключительных случаях.

Парсипативный стиль построен на участии работников в управлении организацией, применяется, если руководитель уверен в себе, с высоким образовательным и творческим уровнем, умеет ценить и реализовывать творческие предложения. Предоставление работникам возможности автономно (от других членов организации) решать проблемы, разрабатывать новые идеи.

9.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РУКОВОДИТЕЛЯ

Психологическая культура руководителя является каркасом организационной культуры, формируя философию и идеологию организации, руководитель ценностно-смысловыми образованиями своей личности делает основополагающий вклад в самые глубинные основания культуры своей организации — в ее базовые ценности, тем самым опосредованно влияя на эффективность деятельности предприятия, подчиненных и общество в целом.

Психологическая культура руководителя как некоторое динамичное и системное целое имеет свою структуру. Существуют разные подходы к пониманию ее компонентов. Но можно выделить следующие компоненты, которые являются инвариативными в этих подходах:

1. *Аксиологический компонент (ценностно-смысловое единство)*. По мнению Н. Т. Селезневой, аксиологический компонент является ядром психологической культуры, его критерием является «ответственное отношение руководителя к себе, партнерам, деятельности самоуправления, саморазвития». Л. С. Колмогорова, выделяя ценностно-смысловой компонент психологической культуры личности, характеризует его как «... совокупность личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т. д. Ценность, в отличие от нормы (норматива), предполагает выбор, и поэтому именно в ситуациях выбора наиболее ярко проявляются характеристики, относящиеся к ценностно-смысловому компоненту культуры человека. По степени действенности ценности можно разделить на ценностные отношения и ценностные ориентации».

2. *Социальный компонент*. Критерием данного компонента психологической культуры выступает социально-коммуникативная компетентность руководителя. Проблемы коммуникации, коммуникативной компетентности всегда находились и находятся в центре внимания многих наук, изучающих человека. В своей работе В. В. Семикин, выделяя социальный компонент психологической культуры, дает следующее определение коммуникативной культуры: это высокий уровень владения коммуникативными механизмами, средствами и способами коммуникации, ее стратегиями и тактиками, обеспечивающий адекватность, эффективность, безопасность

и гуманность передачи, восприятия и использования различной информации, циркулирующей в процессах социального взаимодействия людей.

Н. В. Калинина социально-коммуникативную компетентность определяет как совокупность знаний, умений, необходимых для социальной деятельности, которая обеспечивает адаптацию личности в обществе и способствует ее самореализации, самоактуализации и самоопределению. Социально-коммуникативная компетентность «... предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения, умение быстро и адекватно ориентироваться в многочисленных и разнообразных коммуникативных ситуациях, овладение эффективной техникой общения».

3. *Регулятивный компонент.* Его критерием является личностный конструкт «Я — субъект — партнер», проявляющийся в способах саморегуляции и управления общением на основе партнерских отношений. По определению В. И. Моросановой, осознанная саморегуляция — это «...системно организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей». По результатам исследования В. И. Моросанова констатирует, что существуют стилевые особенности саморегуляции, которые связаны с развитием у человека субъективной активности, кристаллизованной в субъективных качествах. Развитие этих качеств позволяет формировать эффективные стили для достижения важных целей. Это дает человеку как субъекту своей жизни возможность преодолевать ограничения своего темперамента и развивать свой характер.

4. *Когнитивный компонент.* Обусловлен социальным мышлением руководителя, его способностями проблематизировать, рефлексировать, интегрировать психологическую деятельность. Результатом и продуктом познания другого человека является когнитивный образ, который играет важную роль в регуляции межличностного взаимодействия людей. Как отмечает В. Н. Панферов, «...главными феноменами взаимопонимания являются образы партнеров, участвующих в совместной деятельности. Образы партнеров — это результат их психологического взаимодействия, в процессе которого они раскрывают свои психологические качества как субъекты совместной деятельности». О целесообразности выделения в психологической культуре особой составляющей (когнитивного компонента), связанной с межличностным познанием, говорит В. Н. Панферов: «В связи с проблемами взаимопонимания людей можно говорить о психологическом интеллекте как способности проникать во внутренний мир человека и адекватно понимать других людей».

Таким образом, психологическая культура руководителя представляет собой интегративное, целостное, многокомпонентное образование, каждый

компонент которого взаимосвязан с другими и выполняет определенные функции. Так как данное образование не сводится к иерархии компонентного состава, а является феноменом нового уровня, со своими закономерностями и свойствами, следовательно, оптимизация профессиональной деятельности руководителей должна определяться целостностью системы. Развитая психологическая культура руководителя, с точки зрения исследователей, проявляется как в характеристиках деятельности (эффективное социальное взаимодействие, успешная адаптация, саморегуляция, самореализация в профессиональной деятельности), так и в характеристиках личности (рост творческого потенциала, личностное и профессиональное самосознание, адекватная самооценка, психологическое здоровье). Данный психологический феномен обеспечивает компетентность в решении проблем организации, эффективность управления и оптимальность самореализации руководителя-профессионала.

9.3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Управленческая деятельность — это особым образом организованный вид трудовой деятельности по выполнению функций управления в организации. Главная ее цель — обеспечение целенаправленной и скоординированной деятельности руководимого коллектива по решению стоящих перед ним задач. Продуктом управленческой деятельности являются управленческие решения и практические действия, необходимые для функционирования организации в требуемом режиме.

Основные психологические особенности управленческой деятельности:

- большое разнообразие видов деятельности на разных уровнях управленческой иерархии;
- неалгоритмический, творческий характер деятельности, осуществляемый при недостатке информации и в условиях часто меняющейся, нередко противоречивой обстановки;
- ярко выраженная прогностическая природа решаемых управленческих задач;
- значительная роль коммуникативной функции;
- высокая психическая напряженность, вызываемая большой ответственностью за принимаемые решения.

Управленческая деятельность очень специфична по своему предмету. Она, по определению, предполагает воздействие на других людей в целях организации их совместной деятельности. Поэтому ее предметом выступают специфические объекты, каковыми являются люди, личности. В связи с этим необходимо отметить интересную особенность управленческой деятельности. В ней субъект и объект труда являются не только идентичными по сложности своей организации, но и тождественными по своим

основным, т. е. психологическим, особенностям. Кроме того, руководитель имеет дело одновременно со многими субъектами, между которыми складываются закономерные психологические отношения. Последние составляют важный фактор управления и также входят в предмет деятельности руководителя, придавая ему дополнительную специфику.

По своему содержанию управленческая деятельность представляет собой реализацию определенных универсальных управленческих функций (планирования, прогнозирования, мотивирования, принятия решения, контроля и др.). Система этих функций присуща любой управленческой деятельности, независимо от ее конкретного вида, хотя степень их выраженности может быть различной.

Целью управленческой деятельности является обеспечение эффективного функционирования определенной организационной системы. Последняя принадлежит к особому типу систем — социотехническим. Они качественно разнородны по составу своих компонентов и включают как минимум две основные разновидности — «технологическую» и «человеческую», ее составляющие. Поэтому труд руководителя включает два основных аспекта — связанный с обеспечением технологического процесса и связанный с организацией межличностных взаимодействий. Первый аспект обозначается понятием инструментального контура управления, а второй — понятием экспрессивного контура. Эти контуры далеко не всегда гармонично сочетаются между собой и к тому же требуют от руководителя реализации качественно разных способов и форм поведения. В связи с этим возрастает и общий уровень сложности деятельности.

Управленческая деятельность специфична и по организационному статусу ее субъекта — руководителя. Этот статус двойствен. Руководитель по определению одновременно является членом организации (группы) и стоит как бы вне ее — над ней — в силу своего иерархически высшего положения. Это порождает множество трудностей практического характера. Исследования показывают, что эффективность деятельности организации тем выше, чем в большей мере руководитель является не просто формальным «начальником», но и неформальным лидером (т. е. реальным членом организации). Но одновременно и сохранение иерархического начала («соблюдения дистанции») также является действенным средством обеспечения эффективности деятельности организаций. Следовательно, еще одним признаком управленческой деятельности является сочетание двух основных принципов ее организации — иерархического (субординационного) и коллегиального (координационного), а также необходимость их оптимального согласования.

9.4. ПСИХОЛОГИЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Важнейшим элементом управления являются управленческие решения. **Управленческое решение** — развернутый во времени логико-мыслительный, эмоционально-психологический и организационно-

правовой акт выбора альтернативы, выполняемый руководителем в пределах своих полномочий единолично или с привлечением других лиц.

Работа вокруг решения состоит из следующих фаз: принятие решения, его реализация и оценка результатов. Различают три подхода к принятию решений: интуитивный, основанный на суждениях, и рациональный. *Интуитивное решение* принимается на основе ощущения его правильности, без анализа всех «за» и «против». *Решения, основанные на суждениях*, — это выбор, обусловленный знаниями или накопленным опытом. Достоинством такого подхода к принятию решений является быстрота и дешевизна процесса выбора альтернатив. Недостаток его в том, что он не срабатывает в ситуациях, не имевших аналогов в прошлом опыте руководителя. Рациональное решение, в отличие от предыдущего, не зависит от прошлого опыта, оно обосновывается аналитически. Рациональное решение проблемы принимается в несколько стадий: диагностика проблемы, формулировка ограничений и критериев для принятия решений, выявление альтернатив, оценка альтернатив, окончательный выбор.

Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин выделяют четыре уровня принятия управленческих решений: *рутинный, селективный, адаптационный, инновационный*.

Рутинные решения принимаются в соответствии с имеющейся программой. Руководитель должен идентифицировать ситуацию и взять на себя ответственность за начало определенных действий, даже если руководитель не достаточно компетентен, неверно трактует ту или иную ситуацию, исполнитель, делающий верные выводы, разумно действующий и контролирующий последствия, добивается заранее предписанного результата, в достижении которого он и сам лично заинтересован.

Селективный уровень предполагает, что руководитель оценивает достоинство целого круга возможных решений и старается выбрать те действия, которые лучше всего подходят, являются наиболее эффективными, экономичными.

Адаптационные решения обеспечивают нахождение новых решений известной проблемы. В этом случае руководитель должен суметь отказаться от привычного, но уже устаревшего подхода к проблеме и выработать творческое решение. Успех в этом в определяющей степени зависит от личной инициативы руководителя, его способности к генерации новых идей.

На инновационном уровне руководителю необходимо понимание совершенно неожиданных и непредсказуемых проблем, для решения которых требуются новые представления, наиболее плодотворно образующиеся при обсуждении и использовании идей других специалистов.

В классической теории различают принятие решений в условиях определенности и неопределенности. В первом случае выбор однозначен и работает рациональная модель принятия решений: индивид ранжирует все возможные альтернативы решения по порядку предпочтения и выбирает лучшую.

Решая задачу в условиях неопределенности, лицо, принимающее решение, не знает, что в результате произойдет. Достижение рациональности становится проблематичным, и индивид придерживается некоторых эвристических правил принятия решений. Принятие решений в условиях риска предполагает введение вероятности в оценку возможности того или иного исхода.

Принятие решений в условиях неопределенности, в случае выполнения, так называемых открытых задач, когда готового решения не существует — сложный многоступенчатый процесс. В нем можно выделить следующий примерный набор стадий:

- изучение проблемы;
- выработка идей;
- оценка идей, их отсев;
- планирование нововведений;
- обратная связь, анализ результатов.

Стадия изучения проблемы включает постановку проблемы, построение информационной и концептуальной моделей проблемной ситуации. При данном подходе на этой стадии упор делается на осознание трудностей, препятствующих реализации установившихся форм управления. Важным является учет мнений по этому поводу самых различных специалистов. Выработка идей осуществляется как индивидуально руководителем, принимающим решение, так и в результате соответствующей деятельности группы специалистов. При оценке и отсеивании новых идей, прежде всего, определяется их реализуемость, что в свою очередь существенно зависит от самого руководителя, его настроения, уровня притязаний. Планирование нововведений предполагает определение — какие работы, к какому сроку и кто должен выполнить. Заключительная стадия включает практическую реализацию управленческого решения, контроль и анализ результатов, возникающую в случае необходимости коррекцию управленческого решения, допускающую возврат на стадию «изучения проблемы» или «выработки идей», или другие промежуточные этапы.

Выделяют также групповые методы принятия решений. К ним относятся «мозговой штурм», деловые игры и др.

Метод «мозгового штурма» предполагает разделение всех участников процедуры на две группы: группу генерации идей и группу оценки. Первая группа «выдает» идеи, вторая отбирает ценное и нужное. В группу генерации идей подбираются разные по образованию, специальности, воз-

расту, опыту работы, но примерно одинаковые по рангу специалисты. Им предлагается высказывать первые пришедшие в голову решения. Группой руководит председатель, играющий роль дирижера, не допускающего взаимной критики, насмешек и т. п. Идеи поступают в группу оценки, в которой должны быть более опытные специалисты. Группа оценки отбирает самые интересные и перспективные предложения и на их основе формулирует новую задачу, которая опять предлагается группе генерации идей. Такой цикл повторяется до тех пор, пока не получены результаты, которые уже целесообразно проверить практически. Комплексным методом, который может быть использован для отражения всех стадий подготовки управленческих решений, является метод «деловых игр».

Деловая игра — это метод имитации (подражания, изображения, отражения) принятия управленческих решений в различных ситуациях путем игры (проигрывания, разыгрывания) по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилам.

Отражение некоторой реальной трудовой должности в деловой игре называется игровой ролью. Участник деловой игры, исполняющий определенную игровую роль, становится игроком. Для управленческих деловых игр описание ролей принимает форму должностных инструкций. Совокупность игровых ролей образует формальную структуру игровой организации. Во время игры, при имитации функционирования структур управления, возникают обсуждения и замечания по поводу игры, а также изучаемой в деловой игре проблемы между игроками, между игроками и другими участниками игры (организаторами, экспертами, техническим персоналом). Сама игровая деятельность служит как бы поводом для таких обсуждений, по результатам которых и принимаются решения.

ТЕМА 10. ВВЕДЕНИЕ В КУРС «ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ»

Вопросы:

10.1. Педагогика в системе наук о человеке, объект и предмет, основные категории педагогики.

10.2. Методы научно-педагогических исследований.

10.3. Отрасли педагогических знаний. Связь педагогики с другими науками.

10.4. Общекультурное значение педагогики.

10.1. ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ, ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ, ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Педагогика (греч. «пайдос» — дитя, «аго» — вести — детовождение) — наука о воспитании, обучении и образовании как подрастающих поколений, так взрослых людей в различных воспитательно-образовательных институтах.

Объектом педагогики выступает человек, развивающийся посредством специально организованного процесса воспитания. *Предметом педагогики* является педагогический процесс, обеспечивающий развитие человека на протяжении всей его жизни. В связи с этим *предметом педагогики* является исследование закономерных связей, существующих между воспитанием, обучением и развитием личности, форм и методов воздействия на человека; определение общественно-политических и методических основ воспитания как специально организованного процесса.

Источники развития педагогики:

— многовековой практический опыт воспитания, закрепленный в образе жизни, традициях, народной педагогике;

— философские, педагогические и психологические труды;

— текущая мировая и отечественная практика воспитания;

— данные педагогических исследований;

— опыт педагогов-новаторов.

Задачи педагогики:

• установление закономерностей воспитания, образования, обучения и управления этими процессами;

• изучение, обобщение практики, опыта педагогической деятельности;

• разработка новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами;

• прогнозирование развития образовательных систем на ближайшее и отдаленное будущее (педагогическая футурология);

• внедрение результатов педагогических исследований в практику.

Основные категории педагогики

Воспитание — целенаправленный процесс передачи общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общест-

венной жизни и к труду, осуществляемый обществом в целом и во всех сферах общественной жизни и деятельности.

Самовоспитание — осознанная, целеустремленная деятельность человека, направленная на саморазвитие, самообразование, совершенствование положительных и преодоление отрицательных личностных качеств.

Обучение — специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителя и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развития умственных сил и т. д.

Образование как процесс — освоение в учреждениях образования, а также в результате самообразования системы знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений; *образование как результат* — достигнутый уровень в освоении знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности; *образование как система* — совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием.

Самообразование — активная целенаправленная познавательная деятельность человека, связанная с поиском и усвоением знаний в интересующей его области.

Педагогический процесс — специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и призванное привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников.

Развитие — процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека. Связано с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему.

Формирование — процесс становления человека как социального существа под воздействием различных факторов (экономических, социальных, психологических, идеологических и др.).

Знания — это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов наук.

Умения — готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний и жизненного опыта.

Навыки — компоненты практической деятельности, проявляющиеся при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения (автоматизированные умения).

Возникновение и развитие педагогики. Для того чтобы человеческое общество развивалось, оно должно передавать социальный опыт все новым

и новым поколениям. Передача социального опыта может происходить по-разному. В первобытном обществе это осуществлялось в основном через имитацию, повторение, копирование поведения взрослых. Позже, по мере усложнения процессов сознательного изготовления орудий труда, повлекших за собой необходимость специальной передачи трудовых умений и навыков, старейшины рода — самые уважаемые и умудренные опытом — образовали в современном понимании первую социальную группу людей — воспитателей, прямой и единственной обязанностью которых стала передача опыта, забота о духовном росте подрастающего поколения, его нравственности, подготовка к жизни. Так воспитание стало сферой деятельности и сознания человека. Уже в наиболее развитых государствах Древнего мира — Китае, Индии, Египте, Греции — были предприняты попытки обобщения опыта воспитания. Колыбелью европейских систем воспитания стала древнегреческая философия. В Древнем Вавилоне, Египте, Сирии учителями чаще всего были жрецы, а в Древней Греции — наиболее умные, талантливые вольнонаемные граждане — педагоги. В Древнем Риме от имени императора учителями назначались государственные чиновники, хорошо знавшие науки, но главное, много путешествовавшие и, следовательно, много видевшие, знавшие языки, культуру и обычаи разных народов.

Теоретики педагогики: Демокрит (460–370 гг. до н.э.): «Хорошими людьми становятся больше от упражнения, чем от природы», «Учение вырабатывает прекрасные вещи только на основе труда»; Сократ (469–399 гг. до н. э.), Платон (427–347 гг. до н. э.), Аристотель (384–322 гг. до н. э.) выдвигали идеи и положения, связанные с воспитанием человека, формированием его личности, которые выступают в качестве аксиоматических начал педагогической науки. Своеобразный итог развития греческо-римской педагогической мысли — это книга «Образование оратора» древнеримского философа и педагога Марка Квинтилиана (35–96 гг.), которая долго была основной книгой по педагогике.

В период Средневековья основное место в системе духовного воспитания занимает церковь. Она наиболее пристальное внимание уделяла раскрытию тайн творения Творца. Ее главной заботой было воспитание души, подготовка человека к вечной жизни. Определенное внимание церковь уделяла формированию подлинных, непреходящих ценностей у формирующейся личности. В это время педагогами, как правило, были священники, монахи, хотя в городских школах, университетах ими все чаще становились люди, получившие специальное образование.

Эпоха Возрождения дала целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов, провозгласивших своим лозунгом античное изречение: «Я — человек, и ничто человеческое мне не чуждо». В их числе: голландец Эразм Роттердамский (1466–1536), французы Франсуа Рабле (1494–1553), Мишель Монтень (1533–1592).

В Киевской Руси обязанности учителя совпадали с обязанностями родителя и воспитателя. В «Поучении» Мономаха раскрывается основной свод правил жизни, которым следовал сам государь и которым советовал следовать своим детям: любить свою Родину, заботиться о народе, творить добро близким, не грешить, уклоняться от злых дел, быть милостивым. В Древней Руси учителей называли мастерами, подчеркивая этим уважение к личности наставника подрастающего поколения.

Выделение педагогики в самостоятельную науку связано с именем великого чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670 гг.) Среди его трудов: «Дверь языков открытая, или Рассадник» (учебник), «Материнская школа», «Великая дидактика». «В основе обучения должно лежать познание вещей и явлений, а не заучивание чужих наблюдений и свидетельств о вещах», — писал он.

Педагогические открытия Я. А. Коменского:

— обоснование классно-урочной системы: создание учебных заведений нового типа, классные комнаты, 1200 часов учебных занятий в год, время для игр, выходные дни и каникулы;

— воспитание должно быть направлено на достижение трех целей: 1) познание себя и окружающего мира (умственное воспитание), 2) управление собой (нравственное воспитание) и 3) стремление к Богу (религиозное воспитание);

— строгий учет в учебно-воспитательной работе возрастных особенностей детей.

Среди других педагогов: швейцарец *Иоганн Генрих Песталоцци* (1746–1827). Он предложил учителям прогрессивную теорию обучения и нравственного воспитания учащихся. Затратил все свои сбережения на создание детских приютов. Свою жизнь он посвятил сиротам, пытался сделать детство школой радости и творческого труда. На его могиле надпись: «Все для других, ничего для себя». Немецкий педагог *Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег* (1790–1886) занимался изучением противоречий, внутренне присущих всем педагогическим явлениям. Русские мыслители, философы, писатели: В. Г. Белинский (1811–1848), А. И. Герцен (1812–1870), Н. Г. Чернышевский (1828–1889), Н. А. Добролюбов (1836–1861), Н. И. Пирогов (1810–1881), Л. Н. Толстой (1828–1910). Л. Н. Толстой считал свободу ребенка ведущим принципом обучения и воспитания. Он призывал к новому типу отношений между учителями и учениками, исключавшему принуждение, отстаивал идею развития личности как центральную в гуманистической педагогике («Азбука», «Книги для чтения»).

Особую роль в развитии педагогики в России сыграл Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1871 гг.), которого называли учителем русских учителей. Среди его трудов: статьи «О пользе педагогической литературы», «Труд в его психическом и воспитательном значении», учебники

«Родное слово» и «Детский мир», «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». К. Д. Ушинский построил педагогическую систему на основе достижений современной ему науки, уделил серьезное внимание ее материалистическому направлению. В этой системе ведущее место занимает учение о целях, принципах, сущности воспитания. Он предложил сделать труд полноценным воспитательным средством. Раскрыл педагогическое значение принципа наглядности, его роль в развитии умственных сил ребенка. Руководящую роль отводил школе, учителю. К. Д. Ушинский выработал подробные рекомендации на основе достижений психологии о методах выработки наблюдательности, внимания, воли, памяти. Раскрыл пути реализации дидактических принципов сознательности, наглядности, систематичности, прочности обучения. Разработал концепцию развивающего обучения. Он говорил: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его также во всех отношениях».

10.2. МЕТОДЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Методы исследования — это способы получения достоверного знания, достижения конкретных научных результатов.

Объектами научно-педагогического исследования являются педагогические системы, явления, процессы (воспитание, образование, развитие, формирование личности, коллектива); предметом — совокупность элементов, связей, отношений в конкретной области педагогического объекта, в которой вычленяется проблема, требующая решения.

В педагогике используются общенаучные (общетеоретические, социологические, социально-психологические, математические), теоретические, эмпирические методы. Теоретические служат для интерпретации, анализа, обобщения эмпирических данных, для построения научных теорий, обоснования научных положений. Эмпирические служат для сбора данных, для получения и фиксации научных фактов. Математические служат установлению количественных зависимостей между явлениями.

Рассмотрим традиционные методы педагогического исследования.

Наблюдение — целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. Этапы: определение целей и задач (для чего наблюдать); выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать); выбор способа наблюдения (как наблюдать); выбор способов регистрации результатов наблюдения (как вести записи); обработка и интерпретация полученной информации (каков результат).

Изучение опыта — в широком смысле означает организованную познавательную деятельность, направленную на установление исторических связей воспитания, выделение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах. Изучение передового опыта творчески работающих педагогических коллективов и отдельных учителей.

Изучение продуктов ученического творчества (домашних и классных работ по всем предметам, сочинений, рефератов). Индивидуальные особенности учеников, склонности и интересы, отношение к делу и своим обязанностям, мотивы деятельности и другие качества — это небольшой перечень аспектов, где может применяться этот метод.

Беседа — традиционный метод педагогических исследований, где выявляются отношения людей, их чувства и намерения, оценки и позиции. Педагогическая беседа как метод исследования отличается целенаправленными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир собеседника, выявить причины тех или иных его поступков. Разновидность беседы, ее новая модификация — интервьюирование, где исследователь придерживается заранее подготовленных вопросов, ставит их в определенной последовательности.

Тестирование — целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса. От других способов обследования отличается точностью, простотой, доступностью, возможностью автоматизации.

Анкетирование — метод массового сбора материала, с помощью специально разработанных опросников. В педагогических исследованиях широко применяются различные типы анкет: открытые, требующие самостоятельного ответа; закрытые, где надо выбрать один из готовых ответов; именные и анонимные; пропедевтические и контрольные и т. д.

Изучение литературы — составление библиографии, реферирование, конспектирование, аннотирование, цитирование.

В педагогике используются количественные методы. Качество — это совокупность свойств, указывающих, что представляет собой предмет, чем он является, а количество определяет размеры, отождествляется с мерой, числом. В педагогике различают два основных направления в использовании количественных методов: для обработки результатов наблюдений и экспериментов; для моделирования, диагностики, прогнозирования, компьютеризации учебно-воспитательного процесса.

Регистрация — выявление наличия определенного качества каждого члена группы и общий подсчет тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, число учеников, активно работающих на занятии, и число пассивных).

Ранжирование (ранговая оценка) — расположение собранных данных в определенной последовательности (в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей) и соответственно определение места в этом ряду каждого исследуемого (например, составление перечня наиболее предпочитаемых одноклассников).

Шкалирование — введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений, присвоение баллов или других цифровых показателей исследуемым характеристикам. Существуют следующие основ-

ные градации измерительных шкал: шкалы наименований (номинальные); шкалы порядка (ранговые); интервальные шкалы; шкалы отношений.

Моделирование — где научная модель это представленная мысленно или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте. Моделирование успешно применяется для решения следующих задач: оптимизации структуры учебного процесса; улучшения планирования учебного процесса; управления познавательной деятельностью, учебно-воспитательным процессом; диагностики, прогнозирования, проектирования обучения.

В ряду методов научно-педагогических исследований особо можно выделить метод эксперимента. **Эксперимент** — специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. В эксперименте проверяется гипотеза — научно обоснованное предположение о возможной эффективности какого-либо нововведения. В ходе эксперимента используется комплекс методов. Этапы: *теоретический* — постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез; *методический* — разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов; *собственно эксперимент* — проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакций испытуемых); *аналитический* — количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций. В зависимости от цели, которую преследует эксперимент, различают *констатирующий эксперимент*, при котором изучаются существующие педагогические явления; *проверочный, уточняющий эксперимент*, когда проверяется гипотеза, созданная в процессе осмысления проблемы; *преобразующий, формирующий эксперимент*, в процессе которого конструируются новые педагогические явления. По месту проведения различают *естественный и лабораторный педагогический эксперимент*.

Важнейшим условием успешного развития педагогики является тесное сотрудничество ученых и педагогов-практиков, которые, зная основные методы педагогических исследований, могут более целенаправленно изучать и анализировать свой опыт и опыт других педагогов, а также на научной основе проверять свои собственные педагогические находки и открытия.

10.3. ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ. СВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Место педагогики в системе наук о человеке может быть выявлено в процессе рассмотрения ее связей с другими науками, которые оказывали неоднозначное влияние на ее становление и развитие. В числе первых сложились связи с философией и психологией, которые и сегодня являются необходимым условием развития педагогической теории и практики. *Философия* — фундамент педагогики и, в частности, та ее часть, которая специально

занимается проблемами воспитания, получившая название философии воспитания. Связь с *психологией* наиболее традиционна. Требования понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать законы психической деятельности и развития личности, строить обучение и воспитание, соотносясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями, выдвигали все выдающиеся педагоги.

Связь с медициной проявляется, например, в коррекционной педагогике (образование детей, имеющих приобретенные или врожденные отклонения в развитии). *Сурдопедагогика* занимается вопросами обучения и воспитания глухонемых и глухих. *Тифлопедагогика* занимается вопросами обучения и воспитания слепых, *олигофренопедагогика* — умственно отсталых. *Анатомия и физиология* составляют базу для понимания биологической сущности человека — развития высшей нервной деятельности и типологических особенностей нервной системы, развития и функционирования органов чувств, опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Экономические науки. Экономическая политика во все времена была необходимым условием развития образованности общества. Немаловажным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний. *Экономика образования*, предметом которой является специфика действия экономических законов в сфере образования.

Социология. В педагогике широко используются методы социологических исследований (анкетирование, беседа, интервью и др.).

Педагогика заимствует и интерпретирует применительно к предмету своего исследования идеи ряда других наук, но при этом остается и развивается как самостоятельная наука с собственным предметом, собственными методами и средствами достижения цели.

Формы связей педагогики с другими науками:

— использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук;

— творческое заимствование методов исследований, применяемых в этих науках;

— применение в педагогике конкретных результатов исследований, полученных в психологии, физиологии высшей нервной деятельности, в социологии и других науках;

— участие педагогики в комплексных исследованиях человека.

Система педагогических наук.

Общая педагогика — базовая научная дисциплина, изучающая общие закономерности воспитания человека (общие основы, дидактика, теория воспитания, школоведение).

Возрастная педагогика — дошкольная, школьная (воспитание в учреждениях различных типов); педагогика высшей школы (получение высшего образования и повышение квалификации).

Социальная педагогика — семейная, исправительно-трудовая (перевоспитание правонарушителей).

Профессиональная (отраслевая) педагогика — военная, спортивная, высшей школы, производственная и др.

Специальная (коррекционная) педагогика — сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия.

Частные методика — предметные дидактики, исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов.

10.4. ОБЩЕКУЛЬТУРНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ

В истории развития общества складывались разные парадигмы (примеры, образцы, модели) образования и воспитания, имеющие не только научно-педагогическую, но и общекультурную ценность.

Знаниевая парадигма — ориентирует образование и воспитание, главным образом, на усвоение знаний.

Культурологическая парадигма — в большей степени ориентирует не на знания, а на освоение элементов культуры обучения, поведения и общения в различных социальных условиях.

Технократическая парадигма — связана с преобладанием средств над целью образования, задач над смыслом образования, техники и технологии над гуманитарными ценностями.

Гуманистическая парадигма — высшей ценностью здесь является не техника, а человек; основывается на гуманистических моральных нормах, предполагающих сопереживание, соучастие и сотрудничество.

Педагогоцентристская парадигма — рассматривает воспитание и обучение как главные факторы развития личности, где ведущая роль отводится педагогу.

Детоцентристская парадигма (альтернатива педагогоцентристской) — ориентирует на создание благоприятных условий для развития всех детей, на развитие их индивидуальных особенностей, способностей, интересов.

Педагогические знания способствуют практической подготовке личности к выполнению различных производственных, общественных и государственных обязанностей. Они дают представление о содержании и формах обучения (воспитания) в различных типах учебных заведений у нас и за рубежом. Например, курсы английского языка повышают профессиональный уровень, дают толчок для будущей карьеры. Таким образом, курсы английского языка и другие источники получения педагогических знаний дают представление о приемах воспитательного воздействия на людей при сохранении взаимопонимания и сотрудничества.

Изучение педагогики способствует развитию умений рефлексии (анализа) своей деятельности и формированию на этой основе потребностей к саморазвитию и самовоспитанию. Оно позволяет сознательно и планомерно организовать свою личную, семейную и профессиональную жизнедеятельность, развивать свои способности, добиваться успеха в жизни.

ТЕМА 11. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Вопросы:

11.1. Образование на современном этапе социально-экономического развития.

11.2. Социокультурные тенденции развития образования. Современное мировое образовательное пространство.

11.3. Образование как педагогический процесс.

11.4. Функции и модели образования.

11.1. ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Под *образованием* понимается единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, ориентированный на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни общества — это, прежде всего, социальное явление. Образование стало особой сферой социальной жизни с того времени, когда процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием; когда были созданы общественные структуры или социальные институты, специализирующиеся на накоплении и распространении знаний. Образование как социальное явление — это, прежде всего, объективная общественная ценность. Нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образовательной сферы. Однако образование, имея общественную природу и исторический характер, в свою очередь, обусловлено историческим типом общества, которое реализует эту социальную функцию. Оно отражает задачи социального развития, уровень экономики и культуры в обществе, характер его политических и идеологических установок, так как и педагоги, и их воспитанники являются субъектами общественных отношений.

По мнению доктора педагогических наук, профессора Н. Ф. Головановой, современная педагогическая теория рассматривает по меньшей мере четыре аспекта содержательной трактовки образования:

1. *Образование как ценность.* Ценностная характеристика образования предполагает рассмотрение трех взаимосвязанных уровней: как ценности государственной, общественной и личностной. Только единство этих трех уровней создает в реальной жизни необходимую гармонию образовательных потребностей и образовательных возможностей.

2. *Образование как система* — это определенная, взаимосвязанная иерархия образовательных заведений, отличающаяся по уровню и профессиональной направленности образования. Согласно Закону Республики Беларусь «Об образовании» определено, что систему государственного образования составляют основное и дополнительное образование. Основное образование включает следующие уровни: дошкольное, общее базовое, общее среднее, профессионально-техническое, среднее специальное, высшее. Дополнительное образование составляют: внешкольное воспитание и обучение, а также повышение квалификации и переподготовки кадров. Специальное образование осуществляется на всех уровнях основного образования для детей, имеющих психофизические особенности. Для оптимального функционирования системы на всех уровнях образования важна не только определенная целостность и стабильность каждого звена системы, взаимосвязь и преемственность ее ступеней «по вертикали», но и динамичность развития, стремление к вариативности.

3. *Образование как процесс* предполагает качественные изменения, движение от незнания к знанию, от неумения к мастерству, от непросвещенности к культуре. Это движение обеспечивается взаимодействием двух главных персонажей: педагога (воспитателя, учителя, мастера-наставника, профессора) и учащихся (школьников, студентов, аспирантов). Продуктивный путь организации процесса образования состоит в том, чтобы учащиеся, освоив позицию объекта педагогического влияния, постепенно переходили на позицию субъекта взаимодействия с педагогом.

4. *Образование как результат* фиксирует уровень присвоения личностью ценностей, которые реализует процесс образования. Лестницу образовательных результатов условно можно представить так: грамотность, компетентность, образованность.

Таким образом, образование как социальное явление — это общественная система, функцией которой является обучение и воспитание членов общества и которая ориентирована на передачу определенных знаний, идейно-нравственных ценностей, умений, навыков, норм поведения.

11.2. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННОЕ МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Мировое образовательное пространство объединяет национальные образовательные системы разных типов и уровней, значительно различающиеся по философским и культурным традициям, уровню целей и задач, своему качественному состоянию. Поэтому следует говорить о современном мировом образовательном пространстве как о формирующемся едином организме при наличии в каждой образовательной системе глобальных тенденций и сохранении разнообразия.

Для мирового образовательного пространства характерны весьма важные тенденции, особенно ярко проявившиеся в конце XX в. *Первая тенденция* — это повсеместное ориентирование большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех.

Вторая тенденция заключается в углублении межгосударственного сотрудничества в области образования. Активность развития данного процесса зависит от потенциала национальной системы образования и от степени равенства условий партнерства государств и отдельных участников.

Третья тенденция предполагает существенное увеличение в мировом образовании гуманитарной составляющей за счет введения научных и учебных дисциплин, ориентированных на человека: политологии, психологии, социологии, культурологии, экологии, эргономики, экономики.

Четвертой тенденцией в развитии мирового образования является значительное распространение нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов. Поэтому пространство становится поликультурным и ориентированным на развитие человека и цивилизации в целом, более открытым для формирования международной образовательной среды, наднациональным по характеру знаний и приобщению человека к мировым ценностям.

Организационное регулирование мирового образовательного пространства осуществляет ЮНЕСКО. К настоящему времени в мире сложились следующие образовательные модели: американская, французская, немецкая, английская и российская (общеобразовательная школа — лицей или колледж — институт, университет или академия — аспирантура — докторантура). 19 июня 1999 г. в итальянском городе Болонья министры образования 29 европейских стран подписали Декларацию о европейском регионе высшего образования. Основная цель Болонского процесса заключается в создании общеевропейской системы высшего образования, которая поможет повысить мобильность граждан на мировом рынке труда и усилить конкурентоспособность европейской высшей школы. В число первоочередных, зафиксированных в Декларации задач, которые должны быть выполнены к 2010 г., входят:

— введение двухуровневой системы высшего образования: бакалавр — магистр (или докторская степень);

— внедрение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов о высшем образовании в европейских странах;

— создание единой формы учета, обеспечивающей мобильность студентов и преподавателей в европейском образовательном пространстве.

Доктором педагогических наук, профессором А. И. Жук выделены важнейшие ***мировые социокультурные тенденции, которые определяют направления развития образования, науки, культуры в любой стране:***

— тенденция к смене типа культурно-исторического наследования: меняются способы передачи-получения подрастающим поколением культурно-исторического опыта;

— тенденция к смене установки при изучении действительности от научного познания к культуре. В настоящее время наука рассматривается в качестве не единственного и не универсального способа познания и преобразования человеком окружающего мира и выступает как часть культуры;

— тенденция к изменению роли науки в обществе и смене научных парадигм. В современном мире происходит не только изменение роли науки, превращение ее в производительную силу общества, но и радикальная смена научных и образовательных парадигм, связанная с преобразованием соотношений между субъектом, средствами, объектом познавательной и научно-исследовательской деятельности;

— тенденция к расширению информационных технологий и мировой информационной системы. Темпы НТП коренным образом изменили современное производство, а вместе с ним и все другие сферы социальной жизни. Одной из важнейших черт НТП стало появление и утверждение в жизни человечества информационных технологий и информационных сетей. Их функционирование и развитие становятся решающим условием существования современных обществ, позволяет быстро менять, перестраивать производство и технологии с целью улучшения качества продукции;

— тенденция к национально-культурной и экономической регионализации определяется на фоне глобальных процессов дезинтеграции больших обществ. Одно из вероятных объяснений тенденции к регионализации — стремление человечества уйти от единой социальной программы развития... Отсюда повышается внимание к региональным программам экономического и социокультурного развития.

11.3. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Анализ понятия «педагогический процесс» выявляет существенные черты явлений образования как педагогического процесса в отличие от других родственных ему явлений. Педагогический процесс — это движение от целей образования к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания. Его сущностной характеристикой является целостность как внутреннее единство его компонентов, относительная их автономность.

Педагогический процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Любой процесс есть последовательная смена одного состояния другим. В педагогическом процессе она есть результат педагогического взаимодействия. Именно поэтому педагогическое взаимодействие составляет сущностную характеристику педагогического процесса. Оно, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный

контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников (воспитанника), следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание). Такое понимание педагогического взаимодействия позволяет выделить в структуре педагогического процесса два важнейших компонента — *педагогов и воспитанников*, выступающих их наиболее активными элементами. Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты.

Этот подход противоречит традиционному пониманию педагогического процесса как специально организованного, целенаправленного, последовательного, планомерного и всестороннего воздействия на школьника с целью формирования личности с заданными качествами. Традиционный подход отождествляет педагогический процесс с деятельностью педагога, педагогической деятельностью — особым видом социальной (профессиональной) деятельности, направленной на реализацию целей образования: передачу от старших поколений младшим накопленных человеческим культурой и опытом, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Педагогический процесс осуществляется в специально организованных условиях, которые связаны с содержанием и технологией педагогического взаимодействия. Таким образом, выделяются еще два компонента педагогического процесса и системы: *содержание образования и средства образования* (материально-технические и педагогические формы, методы, приемы).

Взаимосвязи таких компонентов системы, как педагоги и воспитанники, содержание образования и его средства, порождают реальный педагогический процесс как динамическую систему. Они необходимы и достаточны для возникновения любой педагогической системы (А. И. Мищенко).

Следует отметить, что соотношение понятий «образование» и «воспитание» является предметом многих дискуссий. Часто встречающееся в литературе употребление слов «образование» и «воспитание» как обозначающих противоположные стороны педагогического процесса не является корректным. Образование как целенаправленный процесс социализации в любом случае включает в себя и воспитание. *Воспитание* — это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Воспитание и обучение как способы осуществления педагогического процесса составляют технологии образования, в которых фиксируются целесообразные и оптимальные шаги, этапы, ступени достижения выдвинутых целей образования.

Педагогическая технология — это последовательная, взаимообусловленная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения, осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных *педагогических задач*: структурирование и конкретизация целей педагогического процесса; преобразование содержания образования в учебный материал; анализ межпредметных и внутрипредметных связей; выбор методов, средств и организационных форм педагогического процесса и т. д.

Образовательная система функционирует и развивается в образовательном процессе обучения и воспитания человека, конкретнее, — в учебно-воспитательном процессе. Еще в конце XIX в. П. Ф. Каптерев отметил, что «образовательный процесс не есть лишь передача чего-то от одного другому, он не есть только посредник между поколениями; представлять его в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому, неудобно. ...Сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его». По сути, в этом определении образовательного процесса подчеркивается, что на всем его протяжении основной задачей образования является развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его обучения. Образование как процесс не прекращается до конца сознательной жизни человека. Оно непрерывно видоизменяется по целям, содержанию, формам. Непрерывность образования в настоящее время, характеризуя его процессуальную сторону, выступает в качестве основной черты.

Развитие человека в процессе образования в значительной мере обусловлено тем, какими средствами, на каком содержании оно осуществляется. П. Ф. Каптерев приводит три вида формального развития:

1) рефлектирующее — подготовка к исследованию субъективного мира (человеческого духа);

2) объективное — подготовка к исследованию объективного мира (природы);

3) систематизирующее — подготовка к установлению логического порядка во всякой области фактов.

Этим трем видам формального развития соответствуют гуманитарно-научное, естественнонаучное и математическое образование. Все последующее образование осознанно или интуитивно основывается на природной разнице этих видов образования. Соответственно складываются две культуры — гуманитарная и естественнонаучная (технократическая), стоящие в отрыве друг от друга. Этот разрыв может быть преодолен разработкой нового направления образования, основанного на формировании проектного способа взаимодействия с миром (Дж. К. Джонс, В. Ф. Сидоренко, Г. Л. Ильин и др.). Это проектное образование есть способ формирования нового типа культуры — проектной культуры.

11.4. ФУНКЦИИ И МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Образование как социокультурный феномен выполняет в обществе два вида функций:

Функция воспроизводства — направлена на воспроизводство культуры, общественного опыта и способов деятельности в новых поколениях людей.

Функция развития — направлена на развитие как личности человека, так и общества в целом.

В рамках образовательных парадигм возникают различные модели образования. В мировом образовательном процессе в настоящее время действуют четыре основных модели образования: **традиционная, рационалистическая, гуманистическая (феноменологическая), неинституциональная.**

Традиционная модель образования — это модель систематического академического образования как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культуры прошлого и настоящего. Прежде всего, под этим подразумевается совокупность базовых знаний, умений и навыков в рамках сложившейся культурно-образовательной традиции, позволяющих индивиду перейти к самостоятельному усвоению знаний, ценностей и умений более высокого порядка.

Обучающийся рассматривается как объект, которому нужно передать систему обобщенных знаний, умений и навыков. Обучение преследует в первую очередь воздействие на механизмы памяти, а не мышления обучающихся. Целью такого образования является формирование личности с заранее заданными свойствами. Результаты выражаются в уровне обученности и социализованности личности.

Основной дидактической единицей в этой модели является содержание образования. В этом случае система образования рассматривается как государственно-ведомственная организация, которая строится по ведомственному принципу с жестким централизованным определением целей, содержания образования, номенклатуры образовательных учреждений и учебных дисциплин. При этом все учебные заведения контролируются административными или специальными органами.

Рационалистическая модель образования во главу ставит не содержание образования, а эффективные способы усвоения обучающимися знаний. В основе идеологии современной рационалистической модели образования лежит бихевиористическая концепция. Эта модель отводит обучающимся сравнительно пассивную роль. Они, получая определенные знания, умения и навыки, приобретают адаптивный «поведенческий репертуар», необходимый для адекватного жизнеустройства в соответствии с социальными нормами, требованиями и ожиданиями общества. В рационалистической модели нет места таким явлениям, как творчество, самостоятельность, ответственность, индивидуальность. Учитель должен сле-

довать предписанному шаблону, а его деятельность превращается в натаскивание обучающихся на решение задач, выполнение тестов и т. д. Основными методами такого обучения выступают научение, тренинг, тестовый контроль, индивидуальные занятия, коррекция.

Рационалистическая модель образования предполагает такую его организацию, которая, прежде всего, обеспечивает практическое приспособление молодого поколения к существующему обществу и производству. При этом любая образовательная программа должна быть направлена на обеспечение «поведенческого» аспекта знаний, умений и навыков.

Гуманистическая (феноменологическая) модель образования в центр образовательного процесса ставит личность обучающегося и его развитие как субъекта жизнедеятельности. Она ориентирована на развитие внутреннего мира обучающегося, на межличностное общение, диалог, на психолого-педагогическую поддержку в личностном росте. Эта модель предполагает персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, уважительное отношение к их интересам и потребностям. Его представители отрицают взгляд на школу как на «образовательный конвейер». По их мнению, образование должно наиболее полно и адекватно соответствовать подлинной природе человека, помогать ему проявлять и развивать то, что заложено природой, а не формировать личность с заранее заданными свойствами. Необходимо создавать условия для самопознания и саморазвития каждого обучающегося, предоставлять как можно больше свободы выбора и самореализации. Гуманистическое направление предполагает свободу и творчество как учащихся (студентов), так и педагогов, а также право индивида на автономию развития и собственную траекторию образования.

Представители гуманистической модели образования не отличаются единством взглядов. В рамках этой модели существуют многие концепции образования: гуманитарно-образовательная, личностно ориентированная, аксиологическая, проективная, педагогической поддержки, культурологическая и др. Но их объединяет то, что они признают приоритет развития личности над обучением, а знания, умения и навыки считают не целью обучения, а средством развития обучающихся.

Неинституциональная модель образования ориентированная на его организацию вне социальных институтов, в частности образовательных институтов. Это образование на «природе», в условиях параллельных школ, с помощью системы Internet, дистанционное обучение, «открытые школы», «открытые университеты» и др. Так, в мировой педагогике хорошо осознана роль «параллельной школы», как называют радио, телевидение, кинематограф, прессу, которые систематически готовят специальные воспитательно-образовательные программы. Использование средств массовой информации в образовании позволяет повышать эффективность образовательного процесса. Но многие педагоги считают, что эти средства должны использовать-

ся крайне осторожно, так как они отодвигают на задний план ничем не заменимые при воспитании человеческие контакты, живое общение.

Развитие новых информационных систем привело к появлению **дистанционного образования**, под которым понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения с помощью специализированной информационно образовательной среды на любом расстоянии от образовательного учреждения. Особенности дистанционного обучения являются: индивидуальное общение обучающего и обучающегося в режиме времени, близком к реальному; использование преподавателей-тьюторов, которые выступают в роли консультанта и организатора и несут персональную ответственность за каждого обучающегося; личностно ориентированный характер обучения; изначально заданная положительная мотивация обучения; утверждение в качестве основного элемента учебного процесса не только знания и информации, но и самостоятельный поиск нужной информации; выступление обучающегося в роли основного субъекта образовательного процесса (самостоятельный поиск нужной информации, ее переработка, самоконтроль, самооценка качества своего образования), возможности использования мультимедийных средств (текст, наглядные средства в статике и динамике, звуковое сопровождение) и другие.

Дистанционное образование позволяет решать такие задачи, как доступность образования; создание системы непрерывного образования, повышение качества образования; обеспечение функциональной грамотности населения; предоставление обучающим и обучающимся академических свобод и повышение уровня их учебной мобильности; предоставление возможности получения образования лицам с физическими недостатками и не имеющими возможности обучаться в традиционной системе; возможность осуществления продвинутого образования для особо одаренных людей независимо от места их проживания; объединение усилий и возможностей различных образовательных учреждений, создание их объединений; интеграция и глобализация образования, создание общего образовательного пространства.

ТЕМА 12. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В КОНТЕКСТЕ МИРОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

Вопросы:

12.1. Принципы и основные направления государственной политики в сфере образования.

12.2. Кодекс Республики Беларусь об образовании как главный законодательный документ в области образования.

12.3. Структура национальной системы образования и характеристика его уровней.

12.4. Направления совершенствования системы высшего образования в Республике Беларусь.

12.1. ПРИНЦИПЫ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Республика Беларусь вступила в XXI в. с развитой системой образования. По уровню грамотности взрослого населения и молодежи, показателям поступления детей в начальную и среднюю школу, количеству студентов высших учебных заведений наша страна находится на уровне развитых стран Европы и Америки. Каждый третий житель республики учится.

Согласно Докладу о развитии человека, подготовленному независимыми международными экспертами по заказу Программы развития ООН, Беларусь опережает все страны СНГ по уровню грамотности взрослого населения (99,6 %), а также имеет один из самых высоких в мире уровень грамотности молодежи (99,8 %). В то же время вступление в постиндустриальное, информационное общество, сложнейшие задачи трансформации национальной экономики ставят общество и государство перед необходимостью постоянного совершенствования сферы образования.

Учитывая сложившуюся ситуацию в сфере образования в Республике Беларусь, основные изменения направлены на дальнейшее укрепление ведущих принципов развития белорусской школы, среди которых в первую очередь следует выделить государственно-общественный характер управления, обеспечение принципа справедливости, равного доступа к образованию, повышение качества образования для каждого.

Проведение преобразований обусловлено и стремлением сохранить высокий уровень качества образования, традиционно присущий белорусской школе, в условиях перехода к массовому высшему образованию (количество студентов высших учебных заведений достигло 407 человек на 10 тыс. населения, а с учетом учащихся средних специальных учебных заведений — более 500 человек на 10 тыс. населения).

Приоритетными также являются задачи обеспечения функциональной грамотности населения за счет развития сети учреждений профессионально-технического, среднего специального и высшего образования, обеспечения

реабилитации через образование, в том числе профессиональное, лиц с особенностями психофизического развития.

В Программе социально-экономического развития Республики Беларусь на 2006–2010 гг. заявлено: образование должно стать основой всех преобразований, проводимых в нашей стране, поскольку образование, в конечном счете, — фундамент, который позволит построить сильную и процветающую Беларусь. Эти же принципы заложены в Стратегии и Программе устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2020 г.

Основные направления государственной политики в сфере образования нашли закрепление в актах законодательства, разработка которых активизировалась в последние годы. Начиная с 2002 г., принят ряд законов: «Об образовании», «О профессионально-техническом образовании», «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)», «Об общем среднем образовании». Палатой представителей Национального собрания Республики Беларусь принят во втором чтении законопроект о высшем образовании. Впоследствии был подготовлен Кодекс Республики Беларусь об образовании.

Основные принципы государственной политики в сфере образования Республики Беларусь сформулированы в Законе Республики Беларусь «Об образовании» от 19 марта 2002 г. и направлены на повышение качества образования, отвечающего запросам личности, общества и государства, обеспечение социальной справедливости в получении образования всех уровней.

Национальная система образования и воспитания гарантирует каждому гражданину право на получение образования, которое обеспечивается:

- развитием сети учреждений образования всех форм собственности, различных форм организации обучения и воспитания, созданием условий для получения общего и профессионального образования с учетом национальных традиций, индивидуальных потребностей и способностей обучающихся;

- доступностью и бесплатностью обучения в государственных учреждениях образования общего и начального профессионального (профессионально-технического) образования;

- бесплатностью на конкурсной основе среднего профессионального (среднего специального), высшего, послевузовского образования в государственных учреждениях вне зависимости от форм обучения при получении данного уровня образования впервые в пределах государственных стандартов образования;

- непрерывностью образования и преемственностью его различных ступеней;

- частичным или полным покрытием расходов на содержание граждан, нуждающихся в социальной помощи, в период их обучения.

В соответствии со ст. 14 Закона «Об образовании в Республике Беларусь» все государственные и негосударственные образовательные учреждения на территории республики относятся к национальной системе обра-

зования Республики Беларусь, которая включает: дошкольное образование, общее среднее образование, внешкольные формы образования, профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование, подготовку научных и научно-педагогических кадров, повышение квалификации и переподготовку кадров, самостоятельное образование граждан.

В 2006 г. принята Программа развития национальной системы образования на 2006–2010 гг., мероприятия которой направлены на повышение качества всех уровней образования, начиная с дошкольного и заканчивая уровнем повышения квалификации и переподготовки кадров.

Приняты Государственная программа развития профтехобразования на 2006–2010 гг., Государственная программа развития среднего специального образования на 2006–2010 гг. Пристальное внимание уделяется обновлению материально-технической базы системы образования: в республике реализуются мероприятия Государственной инвестиционной программы, Программы капитального ремонта зданий и сооружений учреждений образования, подчиненных государственным органам управления образованием.

С целью оснащения всех учреждений образования современными коммуникационными средствами разработана Государственная программа «Комплексная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007–2010 гг.».

Государственная политика в сфере образования основывается на принципах:

- приоритета образования;
- приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования;
- гарантии конституционного права каждого на образование;
- обеспечения равного доступа к получению образования;
- обязательности общего базового образования;
- интеграции в мировое образовательное пространство при сохранении и развитии традиций системы образования;
- экологической направленности образования;
- поддержки и развития образования с учетом задач социально-экономического развития государства;
- государственно-общественного характера управления образованием;
- светского характера образования.

Основными направлениями государственной политики в сфере образования являются:

- обеспечение прав, свобод и законных интересов граждан в сфере образования;
- обеспечение доступности образования, в том числе лицам с особенностями психофизического развития в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями;

— создание специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития и оказание этим лицам коррекционно-педагогической помощи;

— создание необходимых условий для удовлетворения запросов личности в образовании, потребностей общества и государства в формировании личности, подготовке квалифицированных кадров;

— обеспечение участия государственных органов и иных организаций, в том числе общественных объединений, в развитии системы образования;

— осуществление перехода к обязательному общему среднему образованию;

— осуществление целевой подготовки специалистов, рабочих, служащих;

— обеспечение преемственности и непрерывности уровней основного образования, ступеней образования в рамках одного уровня основного образования;

— обеспечение равенства белорусского и русского языков;

— обеспечение деятельности учреждений образования по осуществлению воспитания, в том числе по формированию у граждан духовно-нравственных ценностей, здорового образа жизни, гражданственности, патриотизма, ответственности, трудолюбия.

12.2. КОДЕКС РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ ОБ ОБРАЗОВАНИИ КАК ГЛАВНЫЙ ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЙ ДОКУМЕНТ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г., одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 г.

Кодекс Республики Беларусь об образовании основывается на действующих в Республике Беларусь законах («Об образовании», «О профессионально-техническом образовании», «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)», «Об общем среднем образовании», «О высшем образовании»), Декрете Президента Республики Беларусь от 17 июля 2008 г. № 15 «Об отдельных вопросах общего среднего образования» и направлен на комплексное и системное регулирование общественных отношений в сфере образования.

Кодекс об образовании предусматривает создание на базе сложившихся правовых институтов единого, целостного механизма правового регулирования образовательных отношений, обеспечивает систематизацию и упорядочение правовых норм, сокращение количества нормативных правовых актов в этой сфере, а также устранение иных имеющихся недостатков в регулировании образовательных отношений.

Кодекс Республики Беларусь об образовании — это своеобразная конституция, которая регулирует любые вопросы в данной сфере, взаимоот-

ношения между участниками образовательного процесса на всех уровнях. Необходимость создания этого свода законов была закреплена в Программе социально-экономического развития страны на 2006–2010 гг., одобренной III Всебелорусским народным собранием. В Кодексе систематизированы и упорядочены действующие нормы права, разработаны новые нормы для регулирования отдельных уровней образования, сохранена преемственность в правовом регулировании образовательной деятельности.

Кодекс об образовании состоит из Общей и Особенной частей и включает 17 разделов, 63 главы и 295 статей. В Общую часть включены разделы и статьи, обеспечивающие правовое регулирование общих для всех уровней образования вопросов и закрепляющие основы правового регулирования общественных отношений в сфере образования. Особенная часть охватывает все уровни образования и включает разделы, обеспечивающие правовое регулирование систем дошкольного образования, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего, послевузовского, дополнительного образования детей и молодежи, взрослых, специального образования, поддержки отдельных категорий граждан. Кодекс об образовании впервые вводит институт дисциплинарной ответственности обучающихся, регламентируя условия и основания привлечения обучающихся к дисциплинарной ответственности, порядок применения к ним мер дисциплинарного взыскания.

Обязанности обучающихся. Согласно п. 4 ст. 20 Кодекса об образовании учреждение образования обязано обеспечивать качество образования, разработку и принятие правил внутреннего распорядка для обучающихся и др. В свою очередь на обучающихся ст. 32 Кодекса об образовании возлагаются следующие обязанности:

— добросовестно и ответственно относиться к освоению содержания образовательных программ, программ воспитания;

— заботиться о своем здоровье, стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию;

— выполнять требования учредительных документов, правил внутреннего распорядка для обучающихся, правил проживания в общежитии, уважать честь и достоинство других участников образовательного процесса;

— бережно относиться к имуществу учреждения образования, организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования, иной организации, индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность.

И для учреждений образования, и для обучающихся установлена ответственность за несоблюдение законодательства об образовании.

Ответственность обучающихся. За неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей обучающимися законодательство об образовании

предусматривает особый и достаточно специфический вид ответственности — дисциплинарную. Дисциплинарная ответственность выполняет своего рода воспитательную функцию, которая заключается в предупреждении дисциплинарных проступков обучающимися. Важным является не столько само применение дисциплинарной ответственности, сколько правильность и обоснованность ее применения. Только при соблюдении определенных условий можно рассчитывать на то, что цели дисциплинарной ответственности будут достигнуты, а обучающимися будут выполняться требования учредительных документов, правил внутреннего распорядка для обучающихся, правил проживания в общежитиях. Прежде всего, при принятии решения о привлечении обучающегося к дисциплинарной ответственности руководитель учреждения образования должен удостовериться в наличии основания для применения мер дисциплинарного воздействия — совершения обучающимся проступка. Для реализации этого права обеспечивается развитие сети учреждений образования, сохранение бюджетного финансирования, развитие системы кредитования граждан, получающих образование, равенство белорусского и русского языков в обучении. При желании обучающихся или их законных представителей могут создаваться группы, классы, детские сады, школы, в которых обучение и воспитание осуществляются на языке национального меньшинства или изучается язык национального меньшинства. Более того, при наличии условий образовательный процесс может полностью осуществляться на иностранном языке. Предусмотрено право граждан на организацию образовательного процесса на основе культурных традиций и ценностей белорусского народа, сохранены лучшие приобретения белорусского образования — национальные черты, государственная поддержка, доступность, бесплатность, справедливость при приеме, стабильность функционирования, учет социально-экономических условий. Кодекс дает возможность получать образование любого уровня каждому жителю страны, независимо от его возраста, жизненной ситуации, здоровья.

Кодекс официально вступил в силу 1 сентября 2011 г.

12.3. СТРУКТУРА НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКА ЕГО УРОВНЕЙ

Система образования — совокупность взаимодействующих компонентов, направленных на достижение целей образования.

Целями образования являются формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося.

Компонентами системы образования являются:

- участники образовательного процесса при реализации образовательных программ;

- образовательные программы;
- учреждения образования;
- организации, реализующие образовательные программы послевузовского образования;
- иные организации, индивидуальные предприниматели, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность;
- государственные организации образования, обеспечивающие функционирование системы образования;
- учебно-методические объединения в сфере образования;
- организации, обеспечивающие проведение практических занятий, прохождение практики или производственного обучения обучающимися;
- организации – заказчики кадров;
- организации, направляющие работников для освоения содержания образовательных программ дополнительного образования взрослых.

Уровни образования: основное; дополнительное; специальное (рисунок 12.3.1).



Рисунок 12.3.1 — Система основного образования в Республике Беларусь

Система образования включает в себя:

- систему дошкольного образования;
- систему общего среднего образования;
- систему профессионально-технического образования;
- систему среднего специального образования;
- систему высшего образования;
- систему послевузовского образования;
- систему дополнительного образования детей и молодежи;
- систему дополнительного образования взрослых;
- систему специального образования.

Основное образование в Республике Беларусь включает в себя следующие уровни (рисунок 12.3.2):



Рисунок 12.3.2 — Уровни основного образования в Республике Беларусь

Дополнительное образование включает в себя:

- дополнительное образование детей и молодежи;
- дополнительное образование взрослых (повышение квалификации и переподготовка кадров).

Специальное образование — обучение и воспитание обучающихся, которые являются лицами с особенностями психофизического развития, посредством реализации образовательных программ специального образования на уровнях: дошкольного, общего среднего образования.

Учреждения образования подразделяются на следующие типы:

- учреждения дошкольного образования;
- учреждения общего среднего образования;
- учреждения профессионально-технического образования;
- учреждения среднего специального образования;
- учреждения высшего образования;
- учреждения специального образования;
- учреждения дополнительного образования детей и молодежи;
- учреждения дополнительного образования взрослых;
- воспитательно-оздоровительные учреждения образования;
- социально-педагогические учреждения;
- специальные учебно-воспитательные учреждения;
- специальные лечебно-воспитательные учреждения.

Учреждения образования могут быть государственными и частными.

Образовательный процесс в учреждениях образования организуется на основе:

- принципов государственной политики в сфере образования;
- образовательных стандартов;
- достижений в области науки и техники, реализуемых в отраслях экономики и социальной сферы инновационных проектов;

- педагогически обоснованного выбора форм, методов и средств обучения и воспитания;

- культурных традиций и ценностей белорусского народа, достижений мировой культуры;

- современных образовательных и информационных технологий.

Основные требования к организации образовательного процесса:

- обеспечение качества образования;

- компетентный подход;

- охрана здоровья обучающихся;

- соблюдение установленных продолжительности учебного года и каникул, сроков и форм аттестации обучающихся;

- соблюдение санитарных норм, правил и гигиенических нормативов;

- создание безопасных условий при организации образовательного процесса;

- создание условий для развития творческих способностей обучающихся, вовлечение их в различные виды социально значимой деятельности;

- обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся и оказание им психологической помощи;

- педагогическая поддержка детских и молодежных общественных объединений;

- создание специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития.

Управление в сфере образования в Республике Беларусь носит государственно-общественный характер.

Целями управления в сфере образования являются:

- 1) проведение государственной политики в сфере образования;

- 2) совершенствование и развитие системы образования;

- 3) реализация образовательных программ, программ воспитания.

12.4. НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

О развитии образования в соответствии с Программой социально-экономического развития Республики Беларусь на 2011–2015 гг.

Первоочередными задачами в сфере образования являются повышение его качества, создание гибкой системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в соответствии с потребностями инновационного развития страны.

Для их реализации предусматривается:

- развитие системы образования на основе внедрения современных информационно-коммуникационных технологий, обеспечения каждого учреждения образования широкополосным доступом в глобальную компьютерную сеть, оснащения всех общеобразовательных учреждений программными средствами;

— оптимизация объемов и структуры подготовки специалистов с высшим и средним специальным образованием и рабочих кадров в соответствии с потребностями развития высокотехнологичных производств;

— придание университетам функций центров научно-инновационной деятельности, создание и развитие при них субъектов инновационной инфраструктуры, интеграция профессионального образования, науки и производства;

— формирование общего образовательного пространства в рамках СНГ, ЕврАзЭС, Союзного государства, присоединение к Болонскому процессу;

— рост экспорта образовательных услуг за счет увеличения контингента иностранных учащихся, в том числе граждан европейских стран.

В системе высшего образования предусматривается:

- увеличение выпуска специалистов инженерно-технического и инженерно-технологического профилей, повышение качества подготовки специалистов заочной формы обучения;

- введение обязательного требования о свободном владении разговорным иностранным языком при получении диплома о высшем образовании;

- усиление практикоориентированности подготовки кадров;

- обновление с участием ведущих специалистов реального сектора экономики содержания профессионального образования;

- расширение учебно-лабораторной базы высших учебных заведений, соответствующей требованиям современных производственных технологий;

- обеспечение местами в общежитиях нуждающихся в жилье студентов (в том числе иностранных) дневной формы обучения (в 2015 г. до 100 процентов).

Особое внимание будет уделено формированию университетов как центров научно-инновационной деятельности, созданию при высших учебных заведениях студенческих инновационных парков и научно-производственных коллективов преподавателей и студентов.

Деятельность в области послевузовского образования будет направлена на оптимизацию объемов и структуры подготовки научных работников высшей квалификации в соответствии с перспективами развития экономики.

Главной задачей развития дополнительного образования взрослых станет взаимодействие учреждений образования с организациями всех форм собственности по развитию непрерывного профессионального обучения кадров, совершенствованию форм повышения квалификации и переподготовки руководителей, специалистов, рабочих (служащих).

Решение поставленных задач позволит поднять престиж образования, его доступность и качество, сохранить позиции страны по показателям в сфере образования в группе стран мира с высоким уровнем развития человеческого потенциала, увеличить экспорт образовательных услуг в 3,5 раза за текущее пятилетие.

ТЕМА 13. РАЗВИТИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Вопросы:

- 13.1. Факторы, условия и закономерности развития личности.
- 13.2. Обучение как целенаправленный процесс развития личности.
- 13.3. Воспитание как целенаправленная педагогическая деятельность.
- 13.4. Закономерности и принципы процесса воспитания.

13.1. ФАКТОРЫ, УСЛОВИЯ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Существенное значение для педагогики имеет уяснение самого понятия «личность». В каком соотношении находится это понятие с понятием «человек»? Когда рождается ребенок, то говорят, что родился человек как биологическое существо, но отнюдь нельзя сказать, что родилась личность. Человек не рождается личностью, не получает биологических гарантий личностного развития, а становится ею в процессе развития: обретает речь, сознание, навыки и привычки в обращении с вещами и людьми, которые делают его общественным существом, становится носителем социальных отношений.

Личность — социальная характеристика человека, это тот, кто способен на самостоятельную (культуросообразную) социально-полезную деятельность. В процессе развития человек раскрывает свои внутренние свойства, заложенные в нем природой и сформированные в нем жизнью и воспитанием, т. е. человек — двойственное существо, биологическое и социальное.

Личность — это осознание себя, внешнего мира и места в нем. Такое определение личности дал в свое время Г. Гегель. А в современной педагогике применяется следующее определение: **личность** — это автономная, **дистанцированная** от общества, самоорганизованная система, социальная сущность человека.

Известный философ В. П. Тугаринов к числу важнейших признаков личности относил: разумность; ответственность; свободу; личное достоинство; индивидуальность.

Поскольку личностные качества человека развиваются прижизненно, для педагогики важное значение имеет раскрытие сущности понятия «развитие». **Развитие** — реализация имманентных, внутренне присущих задатков, свойств человека.

Закономерности развития. Развитие происходит:

- в единстве биологического и социального в человеке;
- диалектично (переход количественных изменений в качественные преобразования физических, психических и духовных характеристик личности);
- развитие идет неравномерно (каждый орган развивается в своем темпе), интенсивно в детстве и юношестве, потом замедляется. Существуют оптимальные сроки для становления отдельных видов психической деятельно-

сти. Такие оптимальные периоды называются сенситивными (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский). Так, возраст от 10 до 12 лет — оптимальный для развития навыков решения проблем; иностранный язык — 3–6 лет; чтение — от 2 до 5 лет; плавание — до года;

— посредством разрешения противоречий (между потребностями и возможностями их удовлетворения, возможностями ребенка и требованиями общества, между целями, которые ставит перед собой, и условиями их достижения и т. д.);

— через деятельность.

Основные виды деятельности — игра, учеба, труд. Деятельность надо организовать — это задача воспитателя. Значит, воспитание не есть процесс автоматической передачи от старшего поколения к младшему духовной культуры, это процесс организации совместной жизнедеятельности детей и взрослых. Не отрицая великую роль деятельности для формирования человека, Мясищев В. Н. неоднократно указывал, что сама по себе деятельность для формирования основных психических качеств может оказаться процессом нейтральным, если между ее участниками не организованы отношения, требующие сотворчества, сотрудничества, если не происходит постоянного подкрепления хода деятельности провоцированием взаимоотношений, побуждающих к нравственным факторам развития начат еще античными учеными. Всем было интересно узнать ответ на вопрос: почему разные люди достигают разного уровня развития? Что оказывает влияние на развитие личности? (рисунок 13.1.1)

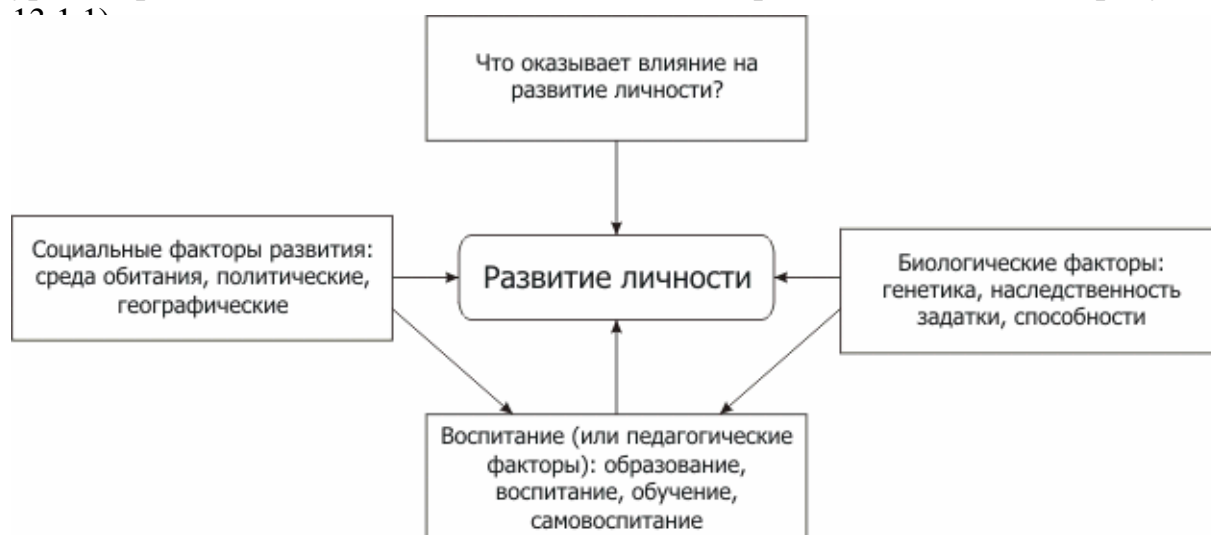


Рисунок 13.1.1 — Факторы развития личности

Параметры развития — способности ребенка, качества его личности, ценности, к которым он приобщился с помощью взрослых, фонды развития — фонды «могу» и «хочу» (в точке их пересечения рождается гармония компетентности и активности). Задача педагога — создать условия, способствующие развитию, и устранить препятствующие: страх, рождаю-

щий неуверенность в себе, комплекс неполноценности, следствием чего становится агрессия; несправедливые обвинения, унижения; нервное напряжение, стрессы; одиночество; тотальную неуспешность.

Стимулирует процессы развития эмоциональная стабильность, радость бытия, гарантия безопасности, соблюдение прав ребенка не на словах, а на деле, приоритет оптимистического взгляда на ребенка. Позитивная роль взрослого — это роль помощника-фасилитатора — помогать ребенку в процессе его развития.

Психолого-педагогические исследования последних лет показали, что первостепенное значение имеет не столько знание воспитателем возраста и его особенностей (индивидуальный подход), сколько учет личностных характеристик и возможностей воспитанников. Личностный подход понимается как опора на личностные качества, выражающие направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, мотивы деятельности и поведения. Ни возраст, взятый в отдельности, ни индивидуальные особенности личности (характер, темперамент, воля), рассматриваемые изолированно от названных ведущих качеств личности, не обеспечивают достаточных оснований для высококачественного личностно-ориентированного воспитания. Необходимо приоритет главных личностных характеристик: ценностных ориентаций, жизненных планов, направленности личности, мотивов ее поведения.

Принцип личностного подхода в воспитании требует, чтобы воспитатель:

1. Постоянно изучал и хорошо знал индивидуальные особенности темперамента, черты характера, взгляды, привычки своих воспитанников.

2. Умел диагностировать и знал реальный уровень сформированности таких важных личностных качеств, как образ мышления, мотивы, интересы, установки, направленность личности, отношение к жизни, труду, ценностные ориентации, жизненные планы и др.

3. Привлекал воспитанника к посильной для него и все усложняющейся по трудности воспитательной деятельности, обеспечивающей прогрессивное развитие личности.

4. Своевременно выявлял и устранял причины, мешающие достижению цели, или оперативно изменял тактику воспитания в зависимости от сложившихся условий.

5. Максимально опирался на собственную активность личности.

6. Сочетал воспитание с самовоспитанием, помогая в выборе целей, методов и форм, развивал инициативу и самостоятельность, направлял ведущую к успеху деятельность.

Существует множество подходов к объяснению развития личности, отметим наиболее значимые:

1. **Описательный** — (Э. Кречмер, У.Шелдон), где личностные качества и темперамент увязывались с физической конституцией.

2. **Бихевиористский** — Дж. Уотсон, Б. Скиннер считали, что личность — это результат взаимодействия индивида и окружающей среды,

поведение — управляемый процесс, зависит от раздражителя (стимула) и требует положительного подкрепления (поощрения) или наказания в случае неадекватной реакции.

3. **Когнитивный** — Дж. Роттер, утверждалось, что характер реакций индивида определяется его когнитивной интерпретацией, которую он сам дает внутренним и внешним причинам.

4. **Психоаналитический** — (З. Фрейд), в котором развитие личности соответствует психосексуальному, каждый из этапов которого характеризуется определенным способом проявления либидо (половой энергии); индивидуальная психология А. Адлера, где определяющим фактором является воля к власти; аналитическая психология К. Г. Юнга, в основе которой лежит коллективное бессознательное — архетипы культуры.

5. **Психосоциальный** — Э. Эриксон, считающий социализацию как усвоение социальных навыков определяющим фактором развития личности, проживающей на протяжении жизни 8 психосоциальных кризисов.

6. **Гуманистический** — К. Роджерс, А. Маслоу, в основе которого лежит теория самоактуализации, предполагающая, что в каждом человеке есть ориентация, толкающая его на реализацию своих возможностей. Гуманистическая парадигма образования: изучение человека в его целостности и специфике, уважение его достоинства, принятие человека и соблюдение его прав, создание условий, способствующих его развитию и исключение препятствующих развитию, т. е. оказание помощи со стороны педагога.

13.2. ОБУЧЕНИЕ КАК ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННЫЙ ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Под **обучением** следует понимать целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений.

Знание в педагогике определяется как понимание, сохранение в памяти и умение свободно и логично воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения: понятия, правила, законы, выводы и т. д.

Умение — это владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике.

Навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства.

Под способностями следует понимать такие развивающиеся в процессе обучения психические свойства личности, которые, с одной стороны, выступают как результат ее активной учебно-познавательной деятельности, а с другой — обуславливают высокую степень успешности этой деятельности.

Способности — это условие успеха личности в той или иной области труда или познавательной деятельности. Способности подразделяются на общие и специальные. К общим способностям относятся такие, как трудолюбие, настойчивость, целеустремленность в работе и др. Специальные способности основаны на природных задатках (феноменальная память, хорошие вокальные данные, музыкальный слух и т. д.).

В качестве важнейших **задач обучения** выступают следующие:

- стимулирование познавательной активности учащихся;
- организация их учебно-познавательной деятельности по овладению научными знаниями, умениями, навыками;
- развитие мышления, сообразительности, памяти, творческих способностей и дарований;
- формирование научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры;
- выработка и совершенствование учебно-познавательных умений и навыков;
- формирование умения самостоятельно углублять и пополнять свои знания (самообразование).

В процессе обучения выделяются следующие **структурные компоненты**:

1. **Целевой**: организация обучения связана, прежде всего, с четким определением его целей учителем, осознанием и принятием этих целей учащимися. Цели обучения есть не что иное, как идеальное (мысленное) предвосхищение (прогнозирование) его конечных результатов, т. е. того, к чему конкретно должны стремиться педагог и учащиеся. В процессе обучения решаются три группы взаимосвязанных целей. К первой из них относятся цели обучающие (овладение знаниями, выработка умений и навыков); ко второй — цели развивающие (развитие мышления, памяти, творческих способностей); к третьей — цели воспитательные (овладение мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями, формирование взглядов, убеждений и т. д.).

2. **Потребностно-мотивационный**: огромная стимулирующая роль потребностей и мотивов деятельности в развитии личности в обучении. Овладение изучаемым материалом и развитие учащихся происходит только тогда, когда побуждаемые потребностями в учении, они проявляют высокую учебно-познавательную активность. В этом отношении весьма глубокий смысл имеет мысль выдающегося французского физика Б. Паскаля: ученик — это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который надо зажечь. Этим «факелом» и являются потребности учащихся в активном овладении изучаемым материалом. Для того чтобы приводить в действие эту «движущую силу» и формировать у учащихся потребность в учении необходимо:

- создавать в процессе обучения проблемные ситуации, для решения которых необходимо овладеть новыми знаниями;

- ставить познавательные вопросы, решить которые учащиеся могут только изучив новый материал;
- использовать демонстрацию учебно-наглядных пособий и технических средств обучения, побуждающих учащихся к размышлению и осмыслению новых знаний;
- побуждать учащихся к анализу излагаемых фактов и примеров по изучаемому материалу и к формированию обобщающих выводов и теоретических понятий.

3. **Содержательный**: учителю, готовясь к занятиям, каждый раз нужно продумывать, каким должно быть их содержание, и в необходимых случаях корректировать учебную программу и материал учебника. Для этого необходимо: а) конкретизировать объем теоретических положений, которыми необходимо овладеть учащимся, выделить из них ведущие, связывающие новый материал с ранее изученным; б) определить систему тех умений и навыков, которые следует выработать у учащихся; в) определить те идеи и морально-эстетические положения, овладение которыми должно способствовать формированию мировоззрения и нравственности учащихся; г) при необходимости обновления материала учебника ввести новые факты, а также сделать, если это нужно, соответствующие теоретические уточнения.

4. **Операционно-деятельностный**: система учебно-познавательных действий включает в себя:

- первичное восприятие и осмысление изучаемого материала;
- последующее его более глубокое осмысление;
- усвоение (запоминание) изучаемого материала;
- применение усвоенных знаний на практике;
- дальнейшее повторение, углубление и систематизацию знаний, упорочение умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей.

Указанные познавательные действия органически связаны между собой и осуществляются в единстве, хотя на каждом этапе учебной работы на первый план выступает то одно, то другое действие, причем каждое из них позволяет добиваться лишь определенного результата в овладении изучаемым материалом.

5. **Эмоционально-волевой**: на придание обучению эмоционально-положительного характера оказывают влияние следующие факторы:

- надлежащая сформированность потребностно-мотивационной сферы учащихся, стимулирующей их к учению;
- использование различных дидактических приемов и методов, способствующих развитию познавательных интересов и придающих учению увлекательный характер: демонстрация учебно-наглядных пособий, применение технических средств обучения, использование ярких примеров и фактов и т. д.;

▪ эрудиция учителя, его умение с определенным артистизмом излагать новый материал, обращаться к чувствам учащихся, использовать особые мнемонические приемы, способствующие произвольному запоминанию материала.

6. Контрольно-регулирующий: регулирование учебно-познавательной деятельности учащихся и контроль над ее ходом являются важными условиями успешного обучения. Для них необходимо: во-первых, учителю необходимо постоянно делать акценты на анализе решения поставленных им целей учебной работы и соотносить их с достигнутыми результатами; во-вторых, важно избегать однообразия в организации учебно-познавательной деятельности учащихся и проявлять необходимое творчество в структурировании уроков, в обновлении методов обучения, в расширении самостоятельной учебной работы и т. д.; в-третьих, следует более рационально подходить к определению объема и степени сложности материала и не допускать его перегрузки; в-четвертых, важно регулярно осуществлять контроль над учебной работой учащихся, содействовать развитию более способных из них и оказывать своевременную помощь тем, кто испытывает трудности и отстает в учении.

7. Оценочно-результативный: чем регулярнее проводятся проверка и оценка знаний учащихся, тем они больше стимулируют их учебно-познавательную деятельность. Поэтому в идеале учебная работа должна строиться так, чтобы на каждом уроке и по каждой изучаемой теме были проверены знания каждого учащегося.

Как любой процесс, обучение имеет свою **структуру**, в которую входят:

1) задачи (стимулирование учебно-познавательной активности учащихся; организация их познавательной деятельности по овладению научными знаниями и умениями; развитие мышления, памяти, творческих способностей; совершенствование учебных умений и навыков);

2) принципы (принцип научности, наглядности; связи обучения с жизнью; положительного эмоционального фона; инновативности обучения);

3) методы — от греч. «methodos», что означает «путь, способ продвижения к истине». Существует множество классификаций методов обучения. Одна из доступных и распространенных классификаций построена на основе выделения источников передачи содержания: словесные методы (рассказ, беседа, инструктаж и др.); практические методы (упражнения, тренировка, самоуправление и др.); наглядные методы (иллюстрирование, показ и др.);

4) формы организации учебно-воспитательного процесса (беседа, экскурсия, викторина, зачет, экзамен, лекция, консультация, дискуссии, культпоход, шахматный турнир — это простые формы; урок, конференция, КВН — это составные формы; дни открытых дверей, дни знаний, недели книги, спорта — это комплексные формы);

5) педагогические средства — вспомогательные материальные объекты, предназначенные для достижения цели педагогического процесса. К ним относятся: учебно-лабораторное оборудование, учебно-наглядные пособия, компьютерные классы, экзаменационные билеты, карточки-задания и др.

Как уже отмечалось, общей направленностью обучения должно быть образование личности, ее всестороннее формирование. С указанной точки зрения учебный процесс выполняет следующие образовательные функции: *обучающую, развивающую и воспитательную*. Сущность этих функций в следующем.

Обширность, глубина и прочность научных знаний — важнейший признак обученности личности. Поверхностность, отрывочность и отсутствие системы в знаниях, которые зачастую наблюдаются у учащихся, свидетельствуют как о недостатках школьного обучения, так и о низкой познавательной активности самих учащихся, за что отнюдь нельзя снимать с них определенной ответственности. Распространение репетиторства, которое далеко не все родители могут себе позволить, — горькое следствие этих недостатков.

Развитие учащихся в процессе обучения связано с побуждением их к мыслительной активности, сообразительности, умственной гибкости и творчеству, прочному овладению изучаемым материалом и т. д.

Органической частью умственного и личностного развития учащихся является также развитие общих способностей, творческих склонностей и задатков, что в настоящее время приобретает первостепенное значение. Известный ученый-гельминтолог К. И. Скрябин писал: «Склонности проявляются и развиваются у человека рано. Их развитие, их рост в большой степени зависят от качества преподавательской работы в школе».

13.3. ВОСПИТАНИЕ КАК ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Центральной категорией в педагогике, которую определяют как науку о воспитании, выступает понятие о воспитании. В буквальном смысле «воспитание» — вскармливание, питание ребенка. Считают, что данный термин был введен в науку русским просветителем середины XVIII в. И. Бецким, деятельность которого была направлена на то, чтобы путем воспитания создать «новую породу людей».

Будучи сложным социокультурным явлением, воспитание выступает объектом изучения целого ряда гуманитарных наук, каждая из которых анализирует свой аспект данного феномена:

- *философия* исследует познавательное, ценностное, социально-политическое, нравственное и эстетическое отношение человека к миру, т. е. выявляет онтологические и гносеологические основы воспитания; формулирует наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания, в соответствии с которыми определяются его конкретные средства;

- *социология* изучает социальные проблемы развития личности, т. е. выявляет особенности социального заказа, которые дает общество в адрес системы воспитания в виде государственных документов; определяет региональные и социально-культурные особенности воспитания; исследует соотношение стихийных социальных влияний и целенаправленного воздействия на человека в процессе социализации и воспитания;

- *этнография* рассматривает специфику воспитания народов мира в контексте исторического развития и современности; выявляет существующий у разных народов нормативный канон человека (мораль) и его влияние на воспитание; исследует характер проявления родительских чувств, ролей и отношений;

- *экономическая наука* определяет роль воспитания в росте эффективности общественного производства; выявляет финансовые и материально-технические ресурсы, необходимые для создания оптимальной инфраструктуры системы воспитания;

- *правоведение* занимается правовыми формами организации и функционирования воспитания, правовыми нормами, регламентирующими статус, права и обязанности государства, его институтов и граждан в сфере воспитания;

- *биология, физиология и генетика* исследуют наследственные особенности развития, влияющие на процесс и результаты воспитания;

- *психология* выявляет индивидуальные, возрастные и групповые особенности развития и поведения людей, создающие объективные и субъективные предпосылки для ведения процесса воспитания;

- *общая педагогика* исследует сущность воспитания, его место в структуре целостного педагогического процесса, закономерности, тенденции и перспективы развития; разрабатывает теорию и методику воспитательного процесса; определяет его принципы, содержание, формы и методы реализации.

Центральной и одной из самых древних проблем в междисциплинарном изучении воспитания является определение его сущности, поскольку в различные исторические периоды общество характеризовало эту категорию, исходя из своих социальных установок и актуальных задач. Чаще всего воспитание рассматривалось как управление процессом формирования личности или отдельных ее качеств в соответствии с потребностями общества. Вместе с тем на сегодняшний день в педагогической науке трудно найти понятие, которое имеет столько различных определений. Разнообразие трактовок понятия «воспитание» связано с тем, какой аспект данного явления – социальный или педагогический — представляется исследователю наиболее значимым.

Если рассматривать воспитание как общественное явление, то его следует определять как сложный и противоречивый социально-исторический

процесс вхождения подрастающего поколения в жизнь общества, результатом которого выступает культурно-историческая преемственность поколений. Воспитание как общественное явление характеризуется рядом основных черт, выражающих его сущность:

— это вечное, необходимое и общее явление, которое появилось вместе с человеческим обществом и существует, пока живет само общество;

— воспитание возникло из практической потребности приобщения подрастающего поколения к условиям жизнедеятельности общества;

— на каждом этапе развития общества воспитание по своему назначению, содержанию и формам носит конкретно-исторический характер, обусловленный характером и организацией жизнедеятельности данного общества;

— воспитание подрастающих поколений осуществляется за счет освоения ими социального опыта в процессе общения и деятельности;

— по мере того как взрослые осознают свои воспитательные взаимоотношения с детьми и ставят перед собой определенные цели по формированию у детей тех или иных качеств, их отношения становятся все более педагогически целенаправленными.

Таким образом, воспитание как общественное явление – это объективно существующий и реализуемый в соответствии с конкретно-историческими условиями способ подготовки подрастающего поколения к полноценной жизнедеятельности в обществе. На современном этапе воспитание как общественное явление чаще всего рассматривают как синоним понятия «социализация», под которой понимают интеграцию человека в систему социальных отношений, в различные типы социальных общностей (группу, институт, организацию), как усвоение субъектом элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности.

Воспитание как педагогическое явление — это целенаправленный, системно организованный процесс, реализуемый специально подготовленными людьми (педагогами) в различных типах образовательных учреждений и ориентированный на освоение личностью норм и правил поведения, принятых в обществе. В этом значении воспитание тесно связано с рядом психологических и педагогических понятий, главными из которых выступают следующие:

- формирование — процесс, направленный на определенные изменения в человеке (появление физических и личностных новообразований) и ведущий к завершению результату;

- развитие — процесс поступательного движения личности, которое определяется внутренними (физиологическими, психическими, наследственно-биологическими) противоречиями и внешними (экологическими, социокультурными и др.) факторами;

- саморазвитие — деятельность субъекта по созданию себя, своего «Я», включающая любую активность субъекта, осуществляемую сознательно или подсознательно, прямо или косвенно, и приводящую к прогрессивным изменениям психических и физических функций; совершенствование талантов и способностей;

- самовоспитание — осознанная деятельность субъекта, идущая параллельно с воспитанием, реализуемая под его воздействием и направленная на развитие личностно значимых качеств и совершенствование образа жизни через освоение духовных ценностей, традиций и обычаев, выступающих эталоном для данной личности.

Воспитание как педагогическое явление не может изменить унаследованные физические данные, врожденный тип нервной деятельности, состояние географической, социальной, домашней или других сред, но оно способно оказать формирующее влияние на развитие путем специальной тренировки и упражнений (занятия спортом, укрепление здоровья, совершенствование процессов возбуждения и торможения, т. е. гибкости и подвижности нервных процессов), внести коррективы в устойчивость природных наследственных особенностей. Только под влиянием научно обоснованного воспитания и создания соответствующих условий, при учете особенностей нервной системы ребенка, обеспечении развития всех его органов, учете его потенциальных возможностей и включении в соответствующие виды деятельности индивидуальные природные задатки могут перерасти в способности.

Воспитанию как педагогическому явлению присущи определенные признаки.

1. Воспитание характеризуется целенаправленностью воздействий на воспитанника. Это означает, что оно всегда имеет целью достижение определенного результата, который определяется позитивными изменениями, происходящими в личности воспитанника. Бесцельного воспитания (воспитания вообще) не существует.

2. Воспитание имеет гуманистическую направленность, которая определяет характер воздействия педагога на воспитанника. Цель этого воздействия — стимулирование позитивных изменений в его личности (освоение духовно-нравственных ценностей, формирование базовых культур и др.).

3. Важнейшим признаком воспитания является взаимодействие воспитателя и воспитанника, что выражается в активности самого воспитанника в процессе воспитания и определяет его субъектную позицию.

4. Воспитание как педагогическое явление — это процесс, предполагающий конкретные качественные и количественные изменения личностей, с которыми взаимодействует воспитатель.

Исходя из этого, воспитание как педагогическое явление принято называть воспитательным процессом, под которым понимается спланированная, долгосрочная, специально организованная жизнедеятельность детей в условиях образовательного учреждения. Воспитательному процессу присущи следующие функции: а) диагностика природных задатков, теоретическая разработка и практическое создание условий их проявления и развития; б) организация учебно-воспитательной деятельности детей; в) использование положительных факторов в развитии качеств личности ребенка; г) отбор содержания воспитания, средств и условий социальной среды; д) воздействие на социальные условия, устранение и преобразова-

ние (по возможности) негативных средовых влияний на формирующуюся личность; е) формирование специальных способностей, обеспечивающих приложение сил ребенка в разных сферах учебно-познавательной и общественно полезной деятельности.

13.4. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Закономерности воспитания — это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между отдельными сторонами и явлениями воспитательного процесса. Выделение той или иной закономерности обусловлено как тенденциями развития общества, так и характером развития педагогической науки. Кроме того, на одном и том же историческом отрезке различные ученые могут трактовать их по-разному. Поэтому при анализе данной категории будем исходить из выделения внешних и внутренних закономерностей воспитательного процесса.

Внешние закономерности характеризуют зависимость воспитания от общественных процессов и условий: социально-экономической и политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне ее воспитанности. В обобщенном виде их можно сформулировать следующим образом: цели, содержание и методы воспитания всегда носят социально обусловленный характер, отражая требования общества к уровню воспитанности личности.

Внутренние закономерности характеризуют связи между: компонентами воспитательного процесса (целями, содержанием, методами, средствами и формами); характером деятельности педагога и деятельностью воспитанников; отношением воспитанника к воспитательному процессу и эффективностью его результатов. Среди внутренних закономерностей воспитательного процесса можно выделить следующие:

- воспитание всегда связано с обучением;
- цели, содержание, методы, формы и средства воспитания закономерно связаны между собой, поэтому изменения одного компонента ведут к изменениям других структурных компонентов воспитательного процесса;
- эффективность воспитательного процесса закономерно опосредуется оптимальным выбором методов, форм и средств воспитания, проводимым на основе учета объективных и субъективных факторов, характерных для данной личности или группы лиц;
- чем активнее участвует личность в воспитательном процессе, тем успешнее он осуществляется;
- воспитательный процесс считается эффективным, если в ходе его организации нравственные понятия, привычки поведения и нравственные чувства личности формируются в неразрывном, целостном единстве.

Объективный характер закономерностей как методологических основ воспитания выражается в том, что они присутствуют в воспитательном процессе всегда, независимо от того, известно ли о них педагогу, ориентируется

ли он на них в ходе своей деятельности или нет. Практические указания, направленные на разъяснения того, как должен работать педагог, чтобы эффективно реализовывать закономерности воспитания в ходе своей профессиональной деятельности, излагаются в принципах (правилах) воспитания — положениях, в которых выражены основные требования к содержанию и методам организации воспитательного процесса. Эти требования таковы:

— обязательность, означающая, что, если педагог не будет соблюдать принципы воспитания в своей профессиональной деятельности, воспитательный процесс не будет эффективным;

— комплексность, выражающаяся в том, что принципы воспитания надо использовать не поочередно и изолированно друг от друга, а в целостном и неразрывном единстве;

— равнозначность, означающая, что среди принципов нет деления на главные и второстепенные.

В современной педагогической теории не выработано единства взглядов на выделение **принципов воспитания**, однако чаще других называют следующие: персонификация, природосообразность, культуросообразность, гуманизация, дифференциация.

Персонификация (индивидуализация) предполагает определение индивидуальной траектории в воспитании и развитии каждого воспитанника, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям. Для педагога, реализующего принцип персонификации, приоритетными направлениями воспитательной деятельности должны быть: определение особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности в учебной и во внеучебной работе, предоставление каждому ребенку возможностей для оптимальной самореализации и самораскрытия.

Чтобы реализовать принцип персонификации, педагогу следует ориентироваться на следующие правила: 1) работа, проводимая с группой учеников, должна быть направлена на развитие каждого ребенка; 2) успех воспитательного воздействия при работе с одним учащимся не должен негативно влиять на воспитание других; 3) при выборе воспитательного средства необходимо учитывать индивидуальные качества ребенка; 4) поиск способов коррекции поведения ученика следует осуществлять во взаимодействии с ним; 5) постоянное отслеживание эффективности воспитательного воздействия на каждого ребенка определяет совокупность воспитательных средств, используемых педагогами.

Принцип природосообразности обосновывался разными учеными различных исторических эпох, начиная со времен Античности. Он занимал значительное место в педагогических взглядах Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталлоцци, Ф. А. Дистервега, Я. А. Коменского, которые призывали воспитывать личность в соответствии (сообразно) с ее природными способностями и возрастными особенностями. Современная трактовка этого принципа исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понима-

нии естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и общества, формировать у человека ответственность за окружающую природу и самого себя. Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой дифференциации, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У формирующейся личности следует культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях. Особое значение имеют развитие планетарного мышления и воспитание природоохранного поведения.

С позиций принципа природосообразности необходимо, чтобы в ходе воспитания формирующаяся личность: а) осознавала себя гражданином Вселенной; б) отчетливо понимала происходящие планетарные процессы и существующие глобальные проблемы; в) ощущала сопричастность природе и социуму; г) осознавала себя субъектом, творящим ноосферу, разумно и сохранным потребляющим, сберегающим и воспроизводящим ее.

Культуросообразность — принцип воспитания, который впервые был обоснован в трудах Д. Локка, утверждавшего, что душа ребенка — это *tabula rasa* («чистая доска»), что различия в человеке определяются воспитанием и условиями жизни. К. А. Гельвеций и И. Г. Песталоцци, основываясь на идеях Д. Локка, обосновали роль социокультурного фактора в воспитании. Принцип культуросообразности в педагогике сформулировал Ф. А. Дистервег, который утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живет человек, т. е. культуру конкретной страны. В отечественной педагогике принцип культуросообразности (принцип народности) разрабатывали К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев — они положили в основу воспитания единство религии, быта, традиций и нравственности народа. Реализовать принцип культуросообразности в воспитании — значит помочь личности освоить общечеловеческую, национальную и массовую культуру на индивидуально-личностном уровне.

Принцип гуманизации (от лат. *humanus* — человеческий, свойственный человеку, человеколюбивый) был заложен в наследии величайших философов и педагогов древности: Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля, Плутарха, Сенеки, Квинтилиана, Тертуллиана, Августина, Аквината и др. Значительный вклад в его развитие внесли выдающиеся европейские педагоги-мыслители: Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег.

На современном этапе принцип гуманизации основан на отношении к человеку как к высшей ценности; на признании права ребенка на свободное развитие и проявление своих способностей. Реализация этого принципа требует от педагога: 1) уважения прав и свобод воспитанника; 2) предъявления ему посильных и разумно сформулированных требований; 3) уважения к позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования; 4) уважения права воспитанника быть самим собой; 5) доведения до сознания воспитанника конкретных целей его воспита-

ния; 6) ненасильственного формирования требуемых качеств; 7) отказа от телесных и других наказаний, унижающих честь и достоинство личности; 8) признания права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозным и др.); 9) оптимистической стратегии в определении воспитательных задач; 10) предупреждения негативных последствий в процессе педагогического воздействия; 11) учета интересов воспитанников, их индивидуальных вкусов, предпочтений, пробуждение новых интересов.

Принцип дифференциации основан на выборе педагогического воздействия в соответствии с характером группы воспитанников, которые существуют в данном детском сообществе. Опора на этот принцип позволяет разрабатывать методы воспитания не для каждого ребенка (что практически нереально в условиях большой наполняемости класса и загруженности учителя), а для определенной «категории» учащихся, выделяемых по различным основаниям: а) возрастному признаку (младшие школьники, подростки, старшеклассники); б) учебной успеваемости («сильные», «слабые», одаренные учащиеся); в) гендерному признаку (мальчики и девочки); г) уровню общественной активности (активные, пассивные, негативно настроенные); д) характеру взаимоотношений с педагогом (благополучные, трудновоспитуемые, неуправляемые, дезорганизаторы); е) характеру межличностного общения (коммуникабельные, инертные, закрытые для общения) и др.

По характеру воспитательного воздействия принцип дифференциации базируется на том, что педагог изучает, анализирует и классифицирует качества личности и их проявления у детей, выделяя наиболее общие, типичные черты, характерные для данной группы учащихся, и на этой основе определяет стратегию своего взаимодействия с группой и конкретные задачи по ее включению в совместную деятельность и общение. Достоинство принципа дифференциации состоит в том, что ребенок в меньшей степени ощущает себя объектом воспитания, поскольку основные педагогические воздействия направлены не на него одного, а на группу в целом.

Основными условиями применения принципа дифференциации в воспитательном процессе выступают: 1) изучение межличностных отношений, позволяющее выявить наличие в коллективе отдельных групп учащихся; 2) насыщение жизни коллектива разнообразными видами общественно полезной деятельности, что предоставляет возможность различным группам учащихся максимально реализовать себя; 3) создание в коллективе атмосферы сотрудничества, доброжелательности, творчества, толерантности, способствующей тому, чтобы «проблемные» учащиеся не испытывали психологического дискомфорта; 4) ориентация общественного мнения класса на гуманистические ценности, стимулирующие для каждого члена коллектива потребность в самореализации и самораскрытии.

Таким образом, применение принципа дифференциации в воспитательном процессе корректирует отношения между личностью и группой, группой и коллективом, детьми и взрослыми, коллективом и окружающей средой.

ТЕМА 14. СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Вопросы:

14.1. Роль и функции семьи в развитии, воспитании, социализации личности.

14.2. Типы и виды семей, особенности их влияния на воспитание детей.

14.3. Стили семейного воспитания.

14.4. Педагогическая культура родителей. Условия успешного воспитания детей в семье.

14.1. РОЛЬ И ФУНКЦИИ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ, ВОСПИТАНИИ, СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Воспитательные воздействия социальной среды начинаются с момента зарождения человеческого организма. Исследования подтверждают, что от особенностей внутриутробного развития плода во многом зависит постнатальный (последующий) процесс физического и психического становления ребенка.

Появившись на свет, младенец попадает в новое физическое и социальное окружение. Чаще всего это семья. Семья для ребенка — это и физическая структура, и психологические характеристики организации жизненного процесса. Именно в семье проявляется влияние на ребенка действий, оценок, эмоциональной поддержки или депривации родителей. На основе ранних жизненных событий, впечатлений структурируется жизненное пространство ребенка, оптимальное взаимодействие с окружающим миром. Семья создает у ребенка понятие дома не как помещения, а как чувства, ощущения, места, где его ждут, любят, понимают, защищают. Семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи особенно в начальный период жизни ребенка намного превышает другие воспитательные воздействия. В ходе семейного воспитания ребенок приучается жить по правилам, соблюдать определенные требования и налаживать взаимоотношения.

Среди определений семьи, построенных по категориям семейных отношений, выделяется определение, данное Харчевым Л. Г.: семья — это «система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малой группы, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью, и социальная необходимость которая обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения».

Семья связывает биологическую и социальную жизнь человека, или личную и общественную. Она выполняет роль посредника между индивидом и обществом. И хотя потребности человека и общества не совпадают целиком, многие из них удовлетворяются именно в семье. Семья обеспе-

чивает преемственность традиций, т. е. является средством передачи от поколения к поколению основных ценностных ориентаций и отношений личности (воспитательное воздействие семьи). Кроме того, семья выступает источником и средством развития ребенка. Именно в семье с течением времени созревает не только организм ребенка, но и формируются его психические функции — внимание, память, мышление, воля.

Функции семьи отражают исторический характер связи между семьей и обществом, динамику семейных отношений на разных исторических этапах.

А. Г. Харчев и А. И. Антонов делят функции семьи следующим образом.

К специфическим функциям семьи относятся:

1. *Репродуктивная*, т. е. биологическое воспроизводство населения в общественном плане и удовлетворение потребности в детях в личном плане.

2. *Сексуально-эротическая*, удовлетворение сексуальных потребностей супругов.

3. *Воспитательная функция* состоит в удовлетворении потребностей в отцовстве и материнстве, контактах с детьми, их воспитании, самореализации в детях. *Воспитательная функция семьи* — выполнение родителями воспитательских функций, под которыми понимается создание не только определенных взаимоотношений между родителями и их детьми, но и их предпосылок, т. е. определенного образа жизни семьи и взаимоотношений её членов. Всесторонняя помощь в развитии ребенка означает создание таких условий, при которых его физиологические, эмоциональные и интеллектуальные потребности будут удовлетворяться в достаточной мере и на необходимом качественном уровне.

4. *Сфера первичного социального контроля* — моральная регламентация поведения членов семьи в различных сферах жизнедеятельности, регламентирование ответственности и обязательств в отношениях между супругами, родителями и детьми представителями старшего и среднего поколения.

Неспецифические функции семьи:

1. *Хозяйственно-бытовая* связана с питанием семьи, приобретением, содержанием домашнего имущества, благоустройством жилища, организацией быта и жизни семьи, формированием и расходованием домашнего бюджета.

2. *Регенеративная* связана с передачей статуса, фамилии, имущества, социального положения.

3. *Досуговая* — организация досуга, взаимообогащение интересов.

4. *Психотерапевтическая функция* основана на уважении, симпатии, преданности и психологической поддержке. Включает также способность вдохновлять другого, помогать самореализации и личностному развитию.

Нормально-функционирующая семья — это семья, которая ответственно и дифференцированно выполняет свои функции, вследствие чего удовлетворяются потребности в росте, положительных изменениях каждого ее члена, так и семьи в целом.

14.2. ТИПЫ И ВИДЫ СЕМЕЙ, ОСОБЕННОСТИ ИХ ВЛИЯНИЯ НА ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

Семьи отличаются между собой по следующим признакам:

• *По количеству поколений, входящих в состав семьи:*

1) *нуклеарные семьи* — (от слова «нуклеа» — ядро), это отдельно живущая (без родителей и родственников) супружеская пара с детьми или без детей;

2) *расширенные семьи* — семьи, включающие три и более поколений.

• *По составу (наличие обоих родителей):*

1) *полные семьи* — это семьи, включающие обоих родителей;

2) *неполные семьи* — это семья, которая состоит из одного родителя, неполная семья образуется в результате следующих обстоятельств: расторжение брака, внебрачное рождение ребенка, смерть одного из родителей или раздельное их проживание. В связи с этим выделяют следующие *разновидности неполных семей*: осиротевшая; внебрачная; разведенная; распавшаяся.

• *По количеству детей*: бездетная семья; однопородная семья; малолетняя семья — это семья, имеющая двою детей; многодетная семья — это семья, воспитывающая трех и более несовершеннолетних детей.

• *По критерию лидерства в семье:*

1) *традиционная семья*, где за супругами в соответствии с их полом закреплены определенные роли — жена исполняет роль матери и хозяйки, а муж ответственен за материальное обеспечение;

2) *эгалитарная семья* — это семья, в которой фактически все роли распределяются между мужем и женой преимущественно поровну.

С учетом специфики семьи как персональной среды развития личности ребенка предполагается следующая **система принципов семейного воспитания**:

— дети должны расти и воспитываться в атмосфере доброжелательности, любви и счастья;

— родители должны принимать и понимать своего ребенка таким, каков он есть, и способствовать развитию в нем лучшего;

— воспитательные воздействия должны строиться с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей ребенка;

— в основу семейного воспитания должно быть положено гармоничное сочетание искреннего, глубокого уважения к личности и высокой требовательности к ней;

— воспитание должно опираться на личный пример родителей, как идеальную модель для подражания;

— воспитание должно строиться на оптимизме и вере в положительное начало в растущем человеке;

— вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как ее равноправных участников;

— в процессе воспитания родители должны быть последовательны и едины в предъявляемых к детям требованиям

Эти принципы могут быть расширены и дополнены, но важно, чтобы они присутствовали и были пронизаны гуманистической идеей о наивысшей ценности личности ребенка.

Семейному воспитанию присущи свои методы, а вернее, приоритетное использование некоторых из них. Это личный пример, обсуждение, доверие, показ, любовь, сопереживание, возвышение личности, контроль, юмор, поручение, традиции, похвала, сочувствие и т. д. Отбор идет сугубо индивидуально с учетом конкретных ситуационных условий.

14.3. СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Отношение к воспитанию в семье, как к делу относительно несложному и доступному для всех, сложилось на основе практики воспитания в прошлом, когда в условиях строгости семейных нравов, раннего вовлечения ребенка в производительный труд и относительно простых требований к личности, оно не представляло особых трудностей.

Сегодня воспитательные задачи семьи и общества усложнились, возросли требования к личности. Для решения этих задач требуется предварительная теоретическая педагогическая и психологическая подготовка.

Говоря о семейном воспитании надо иметь в виду, что это управляемая система взаимоотношений родителей и детей, причем ведущая роль в этой системе принадлежит родителям. Поэтому именно им необходимо знать какие формы взаимоотношений с собственными детьми способствуют гармоничному развитию детской психики и личностных качеств, а какие ведут к трудновоспитуемости и деформации личности.

Внутренняя педагогическая позиция родителей, их взгляды на воспитание детей в семье всегда находят отражение в манере родительского поведения, характере общения и взаимоотношений с детьми, т.е. стиле родительского поведения.

Стиль семейного воспитания — это типичная стратегия поведения родителя с ребенком. Диане Браумринд выделила три стиля родительского поведения исходя из четырех характерных особенностей:

1) *эмоциональная близость* — это степень проявления родителями любви и одобрения по отношению к детям (как часто они улыбаются детям, хвалят, поддерживают, не критикуют по мелочам и т. д.);

2) *степень контроля и санкций* — это степень выраженности у родителей запретительных тенденции и применения наказаний;

3) *уровень требований*, выражающийся в количестве и качестве обязанностей ребенка в семье;

4) *модель общения*.

Каждый стиль родительского воспитания влечет формирование определенного типа личностного развития ребенка.

А. Е. Личко и Э. Г. Эйдемиллер выделили следующие отклонения в стилях семейного воспитания:

Гипопротекция — характеризуется недостатком опеки и контроля. К ребенку проявляют мало внимания, не интересуются его делами, часто он не ухожен и физически заброшен. При скрытой гипопротекции забота и контроль носят формальный характер, т. к. нет включенности и в жизнь ребенка. Часто это приводит к асоциальному поведению вследствие неудовлетворенности основной потребности детей в любви и привязанности. Такое воспитание особенно неблагоприятно при акцентуациях гипертимного, неустойчивого и конформного типов.

Доминирующая гиперпротекция: характеризуется повышенным, обостренным вниманием и заботой, чрезмерной опекой и мелочным контролем, слежкой, запретами ограничениями. Ребенок не приучается к самостоятельности и ответственности. Это приводит либо к реакции эмансипации, либо к безынициативности.

Потворствующая гиперпротекция (воспитание по типу «кумира семьи»): родители стремятся освободить ребенка от малейших трудностей, потакают всем его желаниям, чрезмерно покровительствуют и обожают, восхищаются малейшим его успехам и требуют такого же восхищения от других. В результате у ребенка развивается высокий уровень притязаний, стремление к лидерству, которое может сочетаться недостаточным упорством и опорой на свои силы. Этот тип воспитания способствует развитию демонстративных (истероидных) и гипертимных черт характера у подростков.

Испанский художник Сальвадор Дали описывает атмосферу в которой он рос:

«В родительском доме я установил абсолютную монархию. Все были готовы служить мне. Родители боготворили меня. Однажды на праздник Поклонения волхвов в куче подарков я обнаружил королевское облачение: сияющую золотом корону с большими топазами и горностаевую мантию. С тех пор я не расстаюсь с этим одеянием»

«До семи лет я мочился в постель исключительно потому, что находил в этом удовольствие...»

«Однажды я зверски исцарапал булавкой няньку, которую обожал, только за то, что лавка, где надлежало купить вытребованные мною сласти, была заперта».

«В другой раз я ударил свою трехлетнюю сестренку ногой по голове — как по мячу. Тогда меня впервые наказали, заперев в комнате. Запертый, я орал так громко и долго, что совершенно потерял голос. Родители перепугались. Заметив это, я пополнил диким ором свой арсенал и с тех пор орал дурным голосом по любому случаю».

Эмоциональное отвержение: ребенком тяготятся, игнорируют его минимальные потребности, иногда с ним жестоко обращаются. При скры-

том эмоциональном отвержении родители стремятся завуалировать реальное отношение к ребенку повышенной заботой о нем и вниманием.

Вспоминая детство Карл Густав Юнг описывает ситуацию потери «лица».

«Моя мать имела неприятную привычку давать мне всякого рода добрые советы, когда я отправлялся туда, куда меня приглашали. В таком случае я не только надевал мою лучшую одежду и чистил ботинки, но и должен был почувствовать величие моих намерений и моего появления на публике, так что можно представить то унижение перед людьми на улице, которые слышали все позорные вещи, высказываемые громко моей матерью: «Не забудь передать им привет от папы и мамы и не забывай вытирать свой нос – ты не забыл платка? А вымыл руки?» И так далее. Меня всегда поражало, насколько неуместно выставлять всему миру мои скрытые чувства, сопровождающие уверенность в себе».

Жестокие взаимоотношения. Могут проявляться открыто: применение насилия; и скрыто в виде эмоциональной холодности и враждебности.

Из письма к психологу девушки-подростка: «Я родилась и живу в благополучной семье, хорошо обеспеченной. Казалось бы, чего еще надо — есть вещи, есть карманные деньги, есть все. Нет только радости и счастья. С детства меня били и ругали. Били жестоко, с удовольствием, смакуя удары. Били за все: за тройку в прописи, за разлитые на мои же колени суп, за то, что лишние 15 минут погуляла с подружками на улице, за то, что сказала лишнее при гостях, за то, что замарала одежду... Можно еще перечислять. Била в основном мама: ремнем или палкой от стиральной машины; иногда, если упаду на пол, ногами пинала. Я стала нервной, дерганой (только не говорите, что это возраст). Так жить не хочу. Я вообще очень часто не хочу жить...».

Повышенная моральная ответственность. От ребенка требуют честности, чувств долга, порядочности, которые не соответствуют его возрасту, игнорируя потребности и возможности подростка, на него возлагают обязательства за благополучие его близких. Ребенок боится разочаровать взрослых и очень остро переживает неудачи, т. к. ребенок оказывается в ситуации утраты любви. Стимулирует развитие черт тревожно-мнительной (психастенической) акцентуации характера.

Можно назвать и такие отклонения в стиле родительского отношения: *предпочтение женских или мужских качеств, предпочтение детских качеств, расширение сферы родительских чувств, страх утраты ребенка, неразвитость родительских чувств, проекция собственных нежелательных качеств, внесение конфликта между супругами в сферу воспитания.*

Часто встречается сочетание различных стилей воспитания детей, а так же непоследовательность в предъявляемых требованиях или рассогласование воспитательных позиций у родителей.

14.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РОДИТЕЛЕЙ. УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

Наблюдая за воспитанием детей и поведением родителей в различных семьях, позволили В. В. Столину сформулировать неоптимальную и оптимальную родительские позиции.

Оптимальная родительская позиция отвечает требованиям *адекватности, гибкости и прогностичности*. Адекватность родительской позиции — это умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения. Гибкость рассматривается как способность перестройки воздействия на ребенка связи с различными изменениями условий жизни семьи. Прогностичность родительской позиции означает, что не ребенок должен вести за собой родителей, а стиль общения должен опережать появление новых психических или личностных качеств детей.

В неблагополучных семьях, там, где воспитание ребенка приобрело проблемный характер, довольно отчетливо выявляется изменение родительской позиции по одному или нескольким выделенным показателям.

Конвенция ООН «О правах ребенка» представляет собой первую попытку кодификации прав детей. Ниже приводится ряд выдержек из Конвенции с указанием соответствующих прав родителей. Попробуйте заменить слово «право» на слово «потребность» и взглянуть на эти права как на базовые человеческие потребности:

1. Дети имеют право на уважение со стороны родителей и опекунов и вправе принимать участие в обсуждении затрагивающих их решений.

2. Дети имеют право на выражение своих желаний, мыслей и чувств, если это не приводит к нарушению действующего законодательства или прав других людей.

3. Дети имеют право на неприкосновенность частной жизни, включая право на конфиденциальность переписки и телефонных разговоров, если иное не установлено действующим законодательством.

4. Дети имеют право на получение информации, особенно информации использование которой может привести к улучшению качества их жизни.

5. Дети имеют право на надлежащий уход и защиту от всех форм насилия, в том числе от жестких наказаний, унижения и неуважения.

6. Дети имеют право на нормальное качество жизни, нормальное питание, нормальное медицинское обслуживание, а также на использование максимальных возможностей в плане развития.

7. Дети-инвалиды имеют право жить активной жизнью и быть максимально независимыми в пределах своих возможностей.

8. Каждый ребенок имеет право на отдых и игру, а также на предоставление ему возможности заниматься всеми допустимыми видами деятельности.

Главные идеи семейного психотерапевта В. Сатир связаны с пониманием семьи как центра формирования новых людей, поэтому нужно учиться быть родителями. По мнению В. Сатир, родительско-детские отношения должны строиться по законам эффективного личностного общения. Родитель должен быть не начальником, а лидером, который призван научить ребенка общим способам самостоятельного разрешения проблем. Воспитание должно быть направлено на выработку у ребенка ценнейших интеллектуальных личностных качеств: уникальности, отзывчивости, силы, сексуальности, участия, доброты, реалистичности, ответственности, самостоятельности, рассудительности.

Гуманистическая модель воспитания подразумевает, прежде всего, помощь родителей в индивидуальном становлении ребенка. Поэтому приветствуется стремление родителей к эмоциональной близости, пониманию, чуткости в отношениях с детьми. Воспитание рассматривается как взаимодействие, совместная, общая, взаимная деятельность по изменению обстоятельств жизни, собственной личности и, как следствие, личности другого человека. Чтобы стать воспитателем, родитель должен начать с себя, с изменения своего восприятия ребенка как несовершеннолетнего «наброска» человека. Только уважительное, доверительное, но возлагающее определенную меру ответственности воспитание может привести к оптимальному формированию личности ребенка.

Чтобы создать необходимые условия для успешного воспитания ребенка, родители должны обратить внимание на следующие моменты:

- взаимоотношения между супругами (их модели поведения осознанно или неосознанно воспринимаются детьми);

- главная потребность ребенка – это внимание к нему, его проблемам, признание его значимой личностью, принятие как полноправного члена семьи;

- дисциплина, при которой важно соблюдать соответствие требований возрасту, последовательность, спокойствие родителя, соответствие наказания проступку, а также понимание того, что ребенка любят;

- физический контакт и контакт глаз; поцелуи, объятия, прикосновения, поглаживания способствуют укреплению не только физического, но и психического здоровья. Открытый, естественный доброжелательный взгляд прямо в глаза ребенку важен не только для установления взаимопонимания с ним, но и для удовлетворения его эмоциональных потребностей.

И зарубежные, и отечественные авторы активно призывают к педагогическому просвещению, воспитанию родителей. Книги, пособия, руководства «для отчаявшихся» или просто задумывающихся родителей не только содержат рекомендации, каким должен быть родитель, но и предлагают способы, приемы личностного самоусовершенствования.

ТЕМА 15. САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Вопросы:

15.1. Акмеологические основы самосовершенствования личности.

15.2. Пути и способы саморазвития и самосовершенствования личности.

15.1. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Процесс развития человека не завершается с наступлением взрослости, на всех ее этапах выделяются сензитивные и критические моменты.

Термин «акмеология» был предложен Н. Рыбниковым в 1928 г. для обозначения периода зрелости как самого продуктивного, творческого периода жизни человека, охватывающего возраст от 18 до 55–60 лет. Этот период характеризуется наиболее высоким уровнем интеллектуальных, творческих, профессиональных достижений. Природа психофизиологического развития зрелости разнородна и противоречива.

Акмеология (греч. акме — высшая точка, вершина, острие) — отрасль психологии, изучающая психику человека и его поведение в зрелом возрасте.

Наиболее крупные систематические комплексные исследования периода зрелости человека были организованы и проведены под руководством Б. Г. Ананьева в Санкт-Петербургском государственном университете и Институте образования взрослых РАО.

Структура психофизиологического развития взрослых сочетает в себе периоды подъемов, спадов и стабилизации функций. Например, исследование функции внимания показало, что объем, переключение и избирательность внимания нарастают постепенно от 18 до 33 лет. После 34 лет они начинают постепенно снижаться, в то же время устойчивость и концентрация внимания на всем протяжении зрелости изменяются незначительно. Наиболее высокие показатели кратковременной вербальной памяти отмечены в возрасте 18–30 лет, а период снижения — в возрасте 33–40 лет. Долговременная вербальная память наибольшим постоянством характеризуется в возрасте от 18 до 35 лет и снижением уровня развития — от 36 до 40 лет. Образная память подвергается наименьшим возрастным изменениям. Необходимо отметить, что специально организованная упражняемость памяти, когда заучивание становится особым видом интеллектуальной деятельности, повышает уровень развития памяти не только у детей, но и у взрослых.

Таким образом, развитие психофизиологических функций в период взрослости носит сложный, противоречивый характер, который отражает онтогенетические закономерности, влияние трудовой деятельности и практического опыта человека.

Как показали исследования Б. Г. Ананьева, в процессе онтогенетического развития выделяются две фазы. Первая фаза характеризуется общим фронтальным прогрессом функций (в юности, молодости и начале среднего

возраста). На второй фазе эволюция функций сопровождается специализацией их применительно к определенной деятельности. Этот второй пик функционального развития достигается в более поздние периоды зрелости. Если на первой фазе развития в качестве главного механизма выступает функциональный онтогенетический, то на второй фазе в качестве главных механизмов выступают операциональные механизмы, а продолжительность этой фазы определяется степенью активности человека как субъекта и личности.

Достижение высоких уровней развития в зрелые годы возможно благодаря тому, что психические функции находятся в условиях оптимальной нагрузки, усиленной мотивации, операционных преобразований. Так, например, у лиц водительских профессий острота зрения, поле зрения, глазомер оставались сохраненными вплоть до пенсионного возраста благодаря включенности их в профессиональную деятельность.

Важнейшее значение в структуре развития периода зрелости имеет интеллект. Большинство исследователей приводят относительно ранние сроки появления оптимумов интеллектуального развития и постепенное их снижение с возрастом. Так, Фульдс и Равен считают, что если уровень развития логической способности 20-летних принять за 100 %, то в 30 лет он будет составлять 96 %, в 40 лет — 87 %, в 50 лет — 80 %, а в 60 лет — 75 %. Развитие интеллекта определяется двумя факторами: внутренним и внешним. Внутренним фактором является одаренность. У более одаренных интеллектуальный процесс более длителен, и инволюция наступает позже, чем у менее одаренных.

Внешним фактором является образование, которое противостоит старению и затормаживает процесс инволюции психических функций. Вербально-логические функции, достигая оптимума в ранней молодости, могут держаться на довольно высоком уровне длительный период, снижаясь к 60 годам. Использование лонгитюдного метода показало резкое возрастание индексов от 18 до 50 лет и незначительное их снижение к 60 годам у творческих людей.

Е. И. Степанова выделяет 3 макропериода в интеллектуальном развитии взрослых: I период — от 18 до 25 лет, II — 26–35 лет, III — 36–40 лет.

Эти возрастные макропериоды отличаются разными темпами развития памяти, мышления, внимания и интеллекта в целом. Наибольшая изменчивость интеллекта отмечена в I макропериоде, во II и III отмечается относительная устойчивость при выраженном подъеме вербального интеллекта, что можно объяснить влиянием накапливаемых человеком знаний. В целом на всем диапазоне взрослости от 17 до 50 лет существует неравномерное развитие вербальных и невербальных компонентов интеллекта.

Научные данные убедительно свидетельствуют, что фактором оптимизации интеллектуального развития является сам процесс учения. У лиц с высшим образованием и с постоянной умственной тренировкой уровень высокого интеллекта сохраняется на всем диапазоне взрослости.

В процессе развития взрослого человека имеет место повышение обучаемости. В период зрелости оптимумы отмечаются также в творческой деятельности человека. Известны оптимальные возрастные моменты научного творчества, которые приходятся на возраст 35–45 лет. Однако в разных видах деятельности они не совпадают. Отмечаются такие моменты в хореографии между 20–25 годами, в музыке и поэзии — между 30–35 годами, в философии, науке, политике — в 40–55 лет. Творческая активность ученых разных специальностей во время зрелости имеет целый ряд чередующихся периодов оптимумов и спадов. Таким образом, на примере творческой активности прослеживается непрерывность развития потенциалов зрелого человека, и период зрелости проявляет себя как наиболее продуктивный в отношении высших достижений интеллекта.

Зрелый возраст можно назвать возрастом практической, профессиональной жизни человека. Постановка жизненных задач опирается на уже определенные на предшествующем этапе принципы и идеалы, жизненные планы человека. Личностное развитие в этот период тесно связано с профессиональными и семейными ролями, и его характеризуют определенные *возрастные периоды*.

Ранняя зрелость — это период «вхождения» в профессию, социально-профессиональная адаптация, осознание гражданских прав и обязанностей, социальной ответственности; образование семьи, налаживание внутрисемейных отношений, решение бытовых и бюджетных проблем, выработка стиля воспитания детей. Нормативный кризис 30–33 лет обусловлен рассогласованием между жизненными планами человека и реальными возможностями. Человек отсеивает незначимое, пересматривает систему ценностей. Нежелание идти на изменение в системе ценностей приводит к росту противоречий внутри личности.

Стабильный период, 33–40 лет, характеризуется тем, что наиболее успешно в этом возрасте человек делает то, что хочет, он имеет цели, которые ставит и добивается. Человек проявляет грамотность, компетентность в избранной профессии и требует признания.

Возраст 40–45 лет — **кризис середины жизни** — для многих является кризисным, так как происходит рост противоречий между целостностью мировоззрения и однолинейностью развития. Человек теряет смысл жизни. Для выхода из кризиса необходимо обрести новый смысл — в общечеловеческих ценностях, в развитии интереса к будущему, к новым поколениям. Если же человек продолжает сосредоточивать силы на себе, своих потребностях, то это приведет его к уходу в болезнь, к новым кризисам.

Период от 45 до 50 лет является стабильным, человек достигает реальной зрелости, он хорошо уравнивает потребности для себя и для других, обнаруживает сострадание и согласие с другими людьми. Для многих этот период является периодом лидерства и квалифицированности.

Трудности, сопутствующие определенным этапам жизни, преодолеваются желанием самого человека развиваться, становиться более зрелым и ответственным. Зрелая личность в ходе развития все более самостоятельно выбирает или изменяет внешнюю ситуацию своего развития и благодаря этому изменяет и себя. В период взрослости происходит усиление социального развития личности, включение ее в разные сферы общественных отношений и деятельности. Процесс развития личности при этом во многом зависит от уровня социальной активности и степени продуктивности самой личности.

15.2. ПУТИ И СПОСОБЫ САМОРАЗВИТИЯ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Возможности личностного развития безграничны. Физиология подтверждает, что человек в силах изменить себя при активной работе над собой. Академик И. П. Павлов рассматривал человека как единственную в мире систему, способную к саморегулированию и самовоспитанию: «Главнейшее, сильнейшее и постоянно остающееся впечатление от изучения высшей нервной деятельности — ее огромные возможности; ничто не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия».

Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания. У людей есть возможность заниматься своим развитием на протяжении всей жизни. В первые 18–20 лет развитие тесно связано с достижением физической зрелости: обучение в школе и других заведениях расширяет кругозор и развивает способности каждого человека. По мере того, как он взрослеет, развитие человека все больше зависит от его инициативы.

Люди, достигающие акмеологических вершин, характеризуются следующими чертами:

- удовлетворяют свои нужды без ущерба для других людей;
- достигают значительного успеха в той деятельности, которая служит для них объектом самовыражения;
- берут на себя ответственность за свои действия и собственное развитие;
- активно наслаждаются жизнью;
- энергичны и жизнестойки в своей повседневной деятельности;
- открыты переменам и новому жизненному опыту;
- индивидуальное развитие прочно базируется на одной идее: у каждого человека есть нереализованный потенциал.

Ограничения на пути достижения акмеологических вершин:

- влияние семьи (человек может прожить всю жизнь, реализуя «программу», заложенную еще в детстве);

- собственная инерция (любая перемена возможна при условии преодоления инерции, что требует затрат энергии и настойчивости);
- недостаток поддержки (поддержка других помогает преодолеть недостаток энергии, необходимой для осуществления перемен);
- неадекватная обратная связь и враждебность других (во многих группах давать адекватную обратную связь является признаком невежливости: любая перемена, происходящая в человеке, может угрожать или вносить дискомфорт в жизнь близких ему людей, поэтому они враждебны).

Жизненные кризисы, естественным образом возникающие в процессе осуществления жизни, могут проживаться с развивающим, либо деморализующим эффектом. Чтобы они протекали по первому варианту, необходимо выработать привычку относиться к трудностям, препятствиям как к новым возможностям. Каждое, даже самое неблагоприятное событие, содержит в себе для человека важный урок. Нужно суметь его усвоить и сделать собственным достоянием, перевоплотить его в личный опыт. Любое жизненное изменение нуждается в правильном «прочтении», суть которого – найти возможность для себя, найти пользу и выгоду для собственного развития. Один удачливый бизнесмен так сформулировал эту мысль: «Я никогда не рассматриваю неудачу, как неудачу, а лишь как возможность развить чувство юмора». Таким образом, препятствия и неудачи представляют собой замаскированные благодетели. Кто на них учится, тот достигает большего успеха, чем имел бы, если бы не столкнулся с препятствием или «провалом».

Наиболее практичным способом осуществления саморазвития является: 1) изучение; 2) осознание; 3) преодоление личных ограничений, препятствующих успеху и личному росту.

Каждый человек, если он желает быть успешным, должен научиться обращаться с самим собой как с уникальным и бесценным ресурсом. Люди имеют возможности влиять на свое будущее и быть главными строителями собственных судеб. Способность распоряжаться своей судьбой может быть определена как «ответственность за себя». Таким образом, всегда можно быть более плодотворным, более успешным, более общительным, более богатым, более устойчивым, более энергичным, более сильным, более искренним, более жизнерадостным, более живым. Мера собственного развития, мера собственной жизни не во внешнем мире, а в сознании конкретного человека.

ТЕМА 16. ЛИЧНОСТЬ И ТВОРЧЕСТВО

Вопросы:

- 16.1. Творчество, его виды и процессуальные характеристики.
- 16.2. Личностные качества творческой личности и развитие ее творческого потенциала.
- 16.3. Педагогическая поддержка проявлений индивидуальности.

16.1. ТВОРЧЕСТВО, ЕГО ВИДЫ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Творчество — это творение, создание чего-то нового, оригинального, ранее не существовавшего; это необходимое свойство и функция культурно-исторического развития живой и неживой природы, порождающей новые формы и виды.

Способность к творчеству у человека возникла в процессе трудовой деятельности. Из предоставляемого природой материала он должен был создавать новую реальность, удовлетворявшую многообразие его потребностей. По мере познания закономерностей окружающего мира, возможности творчества возрастают. Сегодня выделяют творчество в каждой отрасли производства, науки, искусства и т. д. Виды творчества определяются характером созидательной деятельности человека (творчество изобретателя, организатора производства, ученого, художника, педагога и т. д.).

Понятие «творчество» обладает широкой объяснительной силой. Оно трактуется и как культурно-историческая функция развития живой и неживой природы, общества; и как основная сфера деятельности научной и художественной элиты (творчество композитора, ученого, скульптора и др.); и как компонент любой человеческой деятельности, требующей принятия решений в ситуации неопределенности, неоднозначности.

Понимание творчества как деятельности, порождающей нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее, является общепризнанным. Столь же единодушны исследователи в признании духовно-личностной природы творчества. И. Кант (1724–1804гг.) — немецкий философ, ученый определял сущность творчества как высшую форму самореализации личности в процессе ее жизнедеятельности.

Творчество осуществляется в конкретных социально-исторических условиях, оказывающих на него влияние, обусловленное формами уже созданной культуры. Субъект творчества всегда включен в «разветвленную сеть» современной ему культуры. Поэтому истоки творческих процессов трактовались по-разному в различные исторические эпохи. Так, древнегреческий философ Платон (428–347гг. до н. э.) объясняет творчество как «волевой акт богоподобного человека», для которого потребность по-

стижения мира, его преобразования проявляются как «одержимость». Эпоха Возрождения, проникнутая безграничной верой в возможности человека, рассматривает творчество как создание произведений искусства. Будучи разумным и духовным, человек не может не быть творческим. Творческое начало человека проявляется во всех сферах жизнедеятельности.

В психологии проблема творчества исследуется в *двух основных направлениях*: 1) изучение свойств личности, включенной в процесс творчества, личности творца; 2) психологический процесс создания (творения) нового, оригинального продукта. Природу творчества определяют как проявление личностных качеств человека, выделяют различия между творческими и нетворческими личностями. Для творческой личности свойственна устойчивая направленность на поиск нестандартных, оригинальных решений. Ее отличает высокий уровень творческих способностей, позволяющий достигнуть социально и лично значимых результатов в одном или нескольких видах деятельности.

Являясь культурно-историческим и духовно-личностным образованием, творчество обусловлено свойственной лишь человеку *активностью*. Эта чисто творческая активность включает в себя содержательную и энергетическую стороны. Содержательная сторона активности представлена идеалами, целями, мотивами, интересами, ценностями. Энергетическая составляющая проявляется в действиях, поступках, общении, чувствах, воле, вере. Первая из них устремлена в будущее, вторая реализуется в настоящем. Движущей силой творчества является устремленность человека в будущее, которое видится ему более совершенным и интересным. Стремление к совершенствованию, преобразованию окружающей действительности в соответствии со своим представлением о прекрасном (со своим идеалом), распространяется им и на самого себя, на свое самосовершенствование.

Интеллектуальная природа творчества и творческой личности в психологии исследуется Д. Б. Богоявленской. Она считает, что системообразующим качеством творческой личности является стремление к интеллектуальному успеху. В качестве единицы анализа творческой личности вводится интеллектуальная активность личности (ИАЛ). Интеллектуальная активность включает в себя, во-первых, интеллектуальные способности; во-вторых, неинтеллектуальные, а личностно-мотивационные факторы умственной деятельности. Реальным проявлением интеллектуальной активности является продолжение мыслительной деятельности за пределами требуемого, не обусловленного ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы. История выдающихся деятелей науки, культуры дает тому массу подтверждений.

Творчество предполагает наличие у личности определенных способностей, потребностей, жизненной позиции, установок. Выделяют три вида способностей: 1) общие — при помощи которых обеспечивается относи-

тельная легкость и продуктивность работы, требующей интеллектуального напряжения; 2) специальные — имеющие четко выраженную специализированную направленность (к музыке, к спорту, к математике и т. д.); 3) практические — к ним относят конструктивно-технические, организаторские, исполнительские способности, которые обеспечивают успех в привычной деятельности.

Творчество как деятельность включает в себя все ее компоненты: цель, содержание, формы и методы. Творческий подход к деятельности затрагивает все подсистемы личности и сферы ее жизни. Обращение к творчеству соответствует природной и социальной сущности человека, его потребности в познании и преобразовании окружающего мира, в общении и взаимодействии с другими людьми.

Процессуальные характеристики творчества включают в себя интерес, замысел, состояние предрешения, подготовку к реализации решения, озарение, решение, проверку. По отношению к себе процессуальные характеристики творчества отражают реализацию человеком своего личностного роста и такими понятиями, как «самотворчество», «самосовершенствование», «самосозидание».

В любом творческом процессе «работают» такие интеллектуальные способности, как способность наблюдать, сравнивать, анализировать, комбинировать, импровизировать, обобщать, систематизировать, делать выводы и заключения.

16.2. ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ И РАЗВИТИЕ ЕЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

Педагогический подход к формированию творческой личности аккумулирует все психологические теории творчества и творческой личности. Педагогика в качестве своего объекта исследует творческую направленность личности в любой сфере деятельности. **Творческая направленность личности** — это совокупность креативных представлений человека о себе и способах их проявлений. Творчески направленной личности присущи такие качества, как:

- активно-преобразовательное отношение к миру;
- чувствительность к проблеме;
- чувство новизны;
- жажда познания;
- способность разрешать противоречия по принципу целесообразности и оптимальности.

Для формирования творческой направленности личности учащихся имеются генетические предпосылки, которые в педагогике определяются как ее творческий потенциал. **Творчество, творческий потенциал** — это проявление заложенной природой социальности, духовности человека, его уникальности и неповторимости, которые присущи ему как представителю Homo Sapiens.

Различают объективное и субъективное творчество. *Объективное творчество* предполагает создание (творение) качественно нового, оригинального, общественно значимого продукта (новые теории, произведения искусства, научные открытия). *Субъективное же творчество* рассматривает в качестве творческого продукта овладение новыми для данной личности способами познавательной деятельности, постижение новых смыслов в прежней деятельности.

Продуктами субъективного творчества в учебной деятельности учащихся являются такие личностные новообразования, как:

- способность открытия нового знания;
- появление новых мотивов, целей учебной деятельности;
- владение новыми (для личности) способами деятельности;
- импровизационность как способность внезапно принять решение;
- расширение поля интеллектуальной активности;
- креативность, т. е. плодотворность в учебно-познавательной деятельности.

Педагог как субъект учебно-воспитательного процесса, ориентированного на развитие творческого потенциала своих учащихся (студентов) — это личность, профессионал, осознающий, что творчество всегда происходит в конкретных социально-исторических условиях, оказывающих на него серьезное влияние, и в тесной связи с окружающим миром, формами уже созданной культуры, в которую всегда включен субъект.

В жизнедеятельности личности творчество выполняет следующие *функции*:

- выражает активно-преобразовательное отношение к миру;
- интегрирует личность в значимые для нее сферы деятельности и общественных отношений;
- выступает механизмом решения жизненно важных задач, алгоритм решения которых субъекту неизвестен;
- объективирует собственную индивидуальность для другого;
- реализует право личности на свободу, выход за пределы обязательного;
- защищает личность от стрессов, уныния, жизненных потрясений.

Развивать заложенную в каждом ребенке способность к творчеству, воспитать у него качества, необходимые для того, чтобы в разных видах деятельности он мог успешно действовать либо как исполнитель, либо как творец (как этого и требует реальная жизнь) — значит воспитать поколение, которое будет преодолевать инертность, застылость форм и методов в любой работе, застойные явления, препятствующие развитию общества в целом.

Развитию творческих способностей содействуют эвристические методы учебно-познавательной деятельности. Их определяют как систему эвристических правил деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности ученика (методы учения), разработанных с учетом закономерностей

стей и принципов педагогического управления и самоуправления личности в целях развития интуитивных процедур деятельности учащихся в решении творческих задач. Широко распространены такие, как «мозговая атака», «мозговой штурм», метод эвристических вопросов, метод аналогий, метод синектики.

Цель *метода «мозговой атаки»*, разработанного А. Ф. Осборном, заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождении от инерции мышления, преодолении привычного хода мысли при решении творческой задачи. Основным принцип и правило этого метода — запрет всякой критики высказанных идей, поощрение реплик и шуток. Оптимальное количество участников — от 4 до 15 человек. Отбор идей производят специалисты-эксперты (учителя школы, преподаватели, учащиеся с более высоким уровнем развития).

Сущность метода «мозгового штурма» состоит в активизации творческого потенциала учащихся при коллективном генерировании идей. Методика использования данного метода такова: 1 этап — распределение учащихся по группам (по 7–8 человек, психологически совместимых); 2 этап — выделение группы анализа проблемной ситуации, формулировка задачи; 3 этап — генерирование идей по правилам «мозговой атаки»; 4 этап — отбор, систематизация и классификация идей; 5 этап — деструктирование идей, т. е. оценка идей в процессе «мозговой атаки», всестороннее рассмотрение возможных препятствий по реализации выдвинутых идей; 6 этап — окончательный выбор идей.

Метод коллективного поиска оригинальных идей требует соблюдения следующих педагогических принципов: сотворчества, доверия творческим силам и способностям учащихся; оптимальное сочетание интуитивного и логического.

Метод эвристических вопросов (метод «ключевых вопросов») используется для сбора дополнительной информации или для систематизации уже имеющейся в процессе решения творческой задачи. Эвристические вопросы — дополнительный стимул для формирования новой стратегии и тактики решения творческой задачи. Школьные учителя называют эти вопросы наводящими и широко используют их в своей практической деятельности. Приведем в качестве примера варианты эвристических вопросов.

1. Для осмысления предложенной задачи, надо поставить перед собой вопросы: что известно? Что дано? В чем состоит условие?

2. Для осуществления поиска решения задачи: как найти связь между данными задачи и неизвестным? Известна ли вам похожая задача? Можно ли ею воспользоваться? Можно ли воспользоваться методом ее решения? Можно ли сформулировать задачу иначе? Можно ли найти более доступную задачу? Более общую? Более частную? Аналогичную? Что полезное можно извлечь из данных? Все ли данные уже использованы?

3. При осуществлении плана решения контролируйте каждый свой шаг: правильно ли вы поступили? Обосновывайте, что ваши шаги правильные.

4. Контроль и самоконтроль полученного решения: нельзя ли проверить результат? Как проверить ход решения? Как и где можно использовать полученный результат? Можно ли решить задачу, обратную данной?

Достоинства метода эвристических вопросов — в его простоте и эффективности для решения любых задач. Недостаток — мало оригинальных идей и решений.

Метод аналогий — важный эвристический метод решения творческих задач. Процесс применения аналогии является как бы промежуточным между интуитивными и дедуктивными процедурами мышления. В решении творческих задач используются различные аналогии: конкретные (материальные) и абстрактные, живой природы с неживой и т. д. Например, в ситуациях мысленного построения аналога хорошие результаты дает такой прием, как гиперболизация (значительное увеличение чего-либо).

Метод синектики предлагает избегать преждевременной четкой формулировки проблемы, так как это сковывает дальнейший поиск ее решения. Обсуждение целесообразно начинать не с самой задачи, а с анализа некоторых общих признаков, которые как бы вводят в ситуацию постановки проблемы, неоднократно уточняя ее смысл. Критический отбор и оценку идей и решений, как и в ранее описанных методах, лучше осуществлять поэтапно.

Эффективным направлением учебно-творческой деятельности учащихся являются деловые и ролевые игры.

Деловая игра — это система ролевых функций и установок для моделирования и исследования возможных взаимоотношений, характерных для определенной профессиональной деятельности. Достоинством деловых игр является включенность учащихся в конкретную ситуацию, возможность творчески проявить себя. В деловых играх формируется особый мир отношений, качественно отличающийся от традиционных учебных форм. Это — отношения конструктивного сотрудничества, созидания и взаиморазвития личности каждого участника. Деловая игра способствует тому, что учащийся обретает свое собственное творческое лицо, иногда неожиданное для соучеников и преподавателя.

Моделирование и проигрывание различных ситуаций и ролей, отражающих сложность жизни, вариативность решения возникших проблем позволяет играющим осмыслить полученные теоретические знания применительно к конкретной ситуации, способствует развитию рефлексивных способностей, формируют умение решать возникающие задачи с учетом своей индивидуальности. Технология деловой и ролевой игр — это конкретная «технология» проблемного обучения. Алгоритм проведения деловой или ролевой игр может быть следующим: подготовка к игре ответст-

венных за ее проведение, выделение ведущей идеи игры, построение имитационной модели; «ввод в игру» (распределение ролей, создание доброжелательной атмосферы, постановка задач, знакомство с правилами и ролями); процесс игры (разрешение проблемы, проверка решения, оценка полученных результатов); подведение итогов игры (создание целостного представления о путях решения рассматриваемой проблемы, реализация творческих подходов и проявление мастерства).

16.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОЯВЛЕНИЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Важным направлением в развитии творческого потенциала учащихся является обучение умениям решать задачи, через которые формируется способность анализировать, оценивать действия и поступки, осуществлять рефлексию собственной деятельности, варьировать методы и приемы деятельности с целью достижения поставленных задач.

Одним из обязательных условий развития творческого потенциала учащихся является достаточно **высокая степень проблемности предлагаемых им задач**. Проблемность задач и уровень познавательной самостоятельности важно увеличивать так, чтобы не вызвать эффект непосильности как субъективной характеристики. При высокой проблемности учебно-познавательной задачи большое внимание должно уделяться различным эвристикам: подсказке, дополнительным вопросам и др. В этой связи целесообразным выступает разработка учащимися задач, в процессе которой они упражняются в умениях ориентироваться в обстановке, выбирать из многих вариантов самый рациональный, проигрывать его в своем воображении, моделировать ход решения, предусматривать последствия принятого решения. Учащийся учится правильно осуществлять диагностику создавшейся ситуации, которая включает в себя: анализ задачи или ситуации, выяснение причин возникновения, условий и характера развития, постановку целей и поиск путей решения задачи, определение целесообразных путей выхода из создавшейся ситуации.

Процесс решения учебных задач, кроме интеллектуальной и практической готовности, включает в себя **эмоциональный компонент**. Связь эмоций и мышления в процессе решения творческих задач исследована О. К. Тихомировым. Положительные эмоции, чувство удовлетворения, вера в себя — это те стимулы, благодаря которым возникает желание творить. Чтобы создать положительный эмоциональный настрой, правомерно использование примеров из художественной и научной литературы, шутки, загадки, головоломки, аналогии, интересных фактов, игр, опоры на опыт выдающихся личностей.

Эмоциональную готовность к решению учебных задач возможно создать при использовании на занятиях: фрагментов конкурсов, соревнований, блиц-турниров. Стимулируют поиск нестандартных решений номинации, ко-

торые присваиваются учащимся: самое оригинальное решение, самый лаконичный ответ, самое логичное решение, самое хитроумное решение, виртуальное решение, решение-мечта, самое практичное решение и т. д.

Успешное развитие творческого потенциала учащихся невозможно без обогащения их *рефлексивного опыта*. Поэтому овладение рефлексивными технологиями в учебно-познавательной деятельности учащихся должно занимать важное место. Являясь механизмом снятия проблемы, конфликта, рефлексия может быть рассмотрена как культуросозидающая способность личности. Интеллектуальная рефлексия включает осознание и оценку своих действий, составляющих сущность его интеллектуальной деятельности: объем знаний, характер их систематизации, способы применения в различных областях. Показателями развития рефлексивных способностей являются следующие показатели: 1) уяснение для себя содержания материала, представленного в виде текста (схемы, рисунка); 2) владение приемами отработки изучаемого содержания (пересказ своими словами, понимание логики изложения, выделение ключевых понятий усвоенного материала); 3) владение приемами систематизации (составление обзоров, резюме, аннотаций, схем, таблиц, карточек, папок); 4) умение осуществлять логическую квалификацию текста (вычленять факты, теоретические постулаты, объяснительные принципы, выдвигаемые следствия); 5) умение составить систему проверочных заданий для определения уровня усвоения.

Учащиеся по-разному усваивают учебную и научную информацию и способы оперирования ею: одни — правильно и достаточно быстро овладевают теоретическими положениями и умело применяют их на практике; другие — понимают, но не умеют применить в конкретной ситуации; третьи — с трудом усваивают учебный материал и не всегда понимают его. Эти различия важно учитывать при организации занятий.

Знания могут быть предъявлены на нескольких уровнях: I — ученический (учащийся воспроизводит усвоенный материал с опорой на конспект или учебник); II — типовой (учащийся воспроизводит содержание без подсказки, но по заданному образцу); III — эвристический (учащийся может не только воспроизводить материал, но и дополнить его, применить знание в новых ситуациях); IV — творческий (учащийся владеет приемами проверки глубины, гибкости своих знаний, отчетливо рефлексировывает каждое из интеллектуальных действий, способен применить знания в незнакомых ситуациях, самостоятельно сформулировать проблемы).

Развитие эмоциональных способностей осуществляется в субъект-субъектном взаимодействии. Внешними признаками осознания и проявления индивидуальности личности является ее способность назвать свои эмоциональные состояния, осознать их как правомерные в данной ситуации, поддерживать как адекватные ей. Коммуникативное творчество всегда проявляется как адресованное другому. Поэтому субъект-субъектные

отношения на занятиях важно направлять как на выявление собственных эмоциональных состояний, так и на поддержку индивидуальности другого. Логика управления развитием творческой направленности учащихся выстраивается от безоценочного принятия эмоциональных состояний учащихся к поддержке их эмоциональных реакций, а затем — к помогающим отношениям.

Познавательная деятельность учащихся при решении задач творческого характера включает две стадии: *первую*, где они обосновывают идею, принцип или пути решения задачи; *вторую*, где анализируют схему или идею, чтобы убедить в ее правильности. При этом возможно возникновение так называемого познавательно-психологического «барьера», связанного с инертностью знания. У некоторых учащихся, признаваемых педагогами как «сильные», прочные знания имеют статичный характер; в то же время у более слабых их поверхностные (неглубокие) знания могут быть динамичными (подвижными), позволяющими превзойти своих сильных соучеников по оригинальности мысли и творческому подходу к решению выдвинутых задач.

Таким образом, развитие творческого потенциала и нестандартного мышления обучающихся в учебном процессе может эффективно осуществляться, если учебно-познавательная деятельность учащихся осуществляется эвристическими, проблемными, исследовательскими, игровыми методами и приемами. При этом важным представляется дать учащимся возможность проявить себя, показать свою эрудицию, творчески подходить к решению поставленных задач. На занятиях немаловажную роль играет переключение внимания учащихся на собственную личность, на познание самого себя, на определение тех качеств, которые будут помогать или тормозить процесс личностного самосовершенствования. Большинству учащихся следует интенсивно работать над формированием у себя таких профессионально значимых качеств, как самостоятельность, ответственность, направленность на достижение цели, потребность повышения компетентности. Полученный опыт учебно-творческой деятельности поможет личности решать жизненные и профессиональные задачи, предвидеть и предупредить неудачи и ошибки, тем самым обеспечит эффективность любого вида деятельности.

ЛИТЕРАТУРА ПО КУРСУ «ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ»

1. Агеев, В. С. Межгрупповое взаимодействие (социально-психологические проблемы) / В. С. Агеев. — М.: Изд-во МГУ, 1990.
2. Андреева, Г. А. Социальная психология / Г. А. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 376 с.
3. Андреева, Г. М. Современная социальная психология на Западе / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. — М.: МГУ, 1978.
4. Андриенко, Г. В. Социальная психология / Г. В. Андриенко. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
5. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон. — М.: Прайм-Еврознак, 2002. — 558 с.
6. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. — М.: Междунар. пед. академия, 1995. — 328 с.
7. Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; отв. ред. Д. И. Фельдштейн. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 212 с.
8. Бэрн, Р. Социальная психология группы: процессы, решения, действия / Р. Бэрн, Н. Керр, Н. Миллер. — СПб.: Питер, 2003. — 272 с.
9. Вайнштейн, Л. А. Общая психология: курс лекций: в 2 ч. / Л. А. Вайнштейн, В. А. Поликарпов, И. А. Фурманов. — Минск: БГУ, 2003. — Ч. 1. — 156 с.
10. Вайнштейн, Л. А. Общая психология: учебник / Л. А. Вайнштейн, В. А. Поликарпов, И. А. Фурманов. — Минск: Современ. шк., 2009. — 512 с.
11. Вайнштейн, Л. А. Психология восприятия / Л. А. Вайнштейн. — Минск: БГУ, 2005. — 143 с.
12. Козубовский, В. М. Общая психология: методология, сознание, деятельность: учеб. пособие / В. М. Козубовский. — Минск: Амалфея, 2003. — 224 с.
13. Козубовский, В. М. Общая психология: личность: учеб. пособие / В. М. Козубовский. — Минск: Амалфея, 2005. — 448 с.
14. Козубовский, В. М. Общая психология: познавательные процессы: учеб. пособие / В. М. Козубовский. — Минск: Амалфея, 2004. — 368 с.
15. Кон, И. С. Социология личности / И. С. Кон. — М., 1967.
16. Кремень, М. А. Психология управления: учеб. пособие / М. А. Кремень, В. Е. Морозов. — Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2002. — 210 с.
17. Крысько, В. Г. Словарь-справочник по социальной психологии / В. Г. Крысько. — СПб.: Питер, 2003. — 416 с.
18. Куницына, В. Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Поголына. — СПб.: Питер, 2006. — 544 с.
19. Основы психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Фурманов [и др.]. — Минск: Современ. шк., 2011. — 496 с.

20. *Первин, Л.* Психология личности: теория и исследования / Л. Первин, О. Джон. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 607 с.
21. *Платонов, К. К.* Структура и развитие личности / К. К. Платонов. — М., 1986.
22. Психология внимания / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: АСТ, 2008. — 656 с.
23. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: АСТ, 2008. — 720 с.
24. Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря, В. В. Архангельской. — М.: АСТ, 2009. — 624 с.
25. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Ф. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. — М.: АСТ, 2008. — 672 с.
26. Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: АСТ, 2008. — 656 с.
27. Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 288 с.
28. Психология. Словарь. / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского — М.: Политиздат, 1990.
29. Психология: пособие для студ. БГУ, обуч. по спец. гуманитар. и естеств. науч. профиля / И. А. Фурманов [и др.]; под общ. ред. И. А. Фурманова. — Минск: БГУ, 2007. — 259 с.
30. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн; сост.: А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. — СПб.: Питер, 2002. — 702 с.
31. *Талайко, С. В.* Психология личности: курс лекций: учеб.-метод. пособие / С. В. Талайко. — Мозырь, 2006. — 234 с.
32. *Урбанович, А. А.* Психология управления: учеб. пособие / А. А. Урбанович. — Минск: Харвест, 2003. — 640 с.
33. *Фурманов, И. А.* Психология: электр. учеб.-метод. комплекс / И. А. Фурманов, Л. А. Вайнштейн. — Минск, 2009. — <http://www.edu.by>.
34. Хрестоматия по ощущению и восприятию / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — 400 с.
35. *Хьелл, Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб.: Питер, 1997. — 608 с.
36. *Шарухин, А. П.* Психология менеджмента: учеб. пособие / А. П. Шарухин. — СПб.: Речь, 2005. — 352 с.
37. *Шихирев, П. Н.* Современная социальная психология / П. Н. Шихирев. — М.: ИП РАН, 2004. — 448 с.

ЛИТЕРАТУРА ПО КУРСУ «Основы педагогики»

1. *Березовин, Н. А.* Основы психологии и педагогики / М. И. Чеховских, Н. А. Березовин, В. Т. Чепиков. — М.: Инфра-М., 2011. — 336 с.

2. *Бобкова, Т. Г.* Основы психологии и педагогики: конспект лекц. для студ. всех спец. днев. и заоч. формы обуч. / Т. Г. Бобкова, Е. Н. Савицкая, Е. Н. Воронова; — Могилёв: МГУП, 2011. — 115 с.
3. *Богачкина, М. А.* Педагогика и психология / М. А. Богачкина, С. Н. Скворцова, Е. Г. Имашева. — М.: Омега-Л, 2012. — 232 с.
4. *Бордовская, Н. В.* Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с.
5. *Бороздина, Г. В.* Основы психологии и педагогики: учеб. пособие / Г. В. Бороздина. — 2-е изд., стер. — Минск: Изд-во Гревцова, 2011. — 336 с.
6. *Вечорко, Г. Ф.* Основы психологии и педагогики / Г. Ф. Вечорко. — 5-е изд. — Минск: Тетра Системе, 2011. — 191 с.
7. *Гусинский, Э. Н.* Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. — М.: Логос, 2000. — 223 с.
8. Педагогика: учеб. пособие / О. Ю. Ефремов [и др.]. — СПб.: Питер, 2010. — 352 с.
9. *Жук, О. Л.* Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко; под общ. ред. О. Л. Жук. — Минск: РИВШ, 2007. — 192 с.
10. *Жук, О. Л.* Педагогика: учеб.-метод. комплекс для студ. пед. спец. / О. Л. Жук. — Минск: БГУ, 2003. — 383 с.
11. *Карпович, Т. Е.* Основы педагогики в схемах, таблицах, комментариях: учеб.-метод. пособие / Т. Е. Карпович. — Минск: МГЛУ, 2004 — 122 с.
12. Психология и педагогика / В. Г. Крысько [и др.]. — СПб: Питер, 2009. — 272 с.
13. *Новиков, А. М.* Постиндустриальное образование. — М.: Эгвес, 2008 — 136 с.
14. Основы педагогики: учеб. пособие / А. И. Жук [и др.]; под общ. ред. А. И. Жука. — Минск: Аверсэв, 2003. — 349 с.
15. Основы педагогики: электр. учеб.-метод. комплекс / О. Л. Жук [и др.]; под общ. ред. О. Л. Жук. — www.nihe.bsu.by.
16. *Пидкасистый, П. И.* Педагогика: учеб. пособие для вузов / П. И. Пидкасистый — М.: Юрайт, 2011. — 714 с.
17. *Пономарева, М. А.* Общая психология и педагогика / М. А. Пономарева, М. В. Сидорова. — 3-е изд. — Минск: ТетраСистемс, 2011. — 144 с.
18. Психология и педагогика: учеб. пособие / под ред. В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, А. И. Подольской, В. А. Слостенина. — М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2004. — 585 с.
19. *Рапацевич, Е. С.* Педагогика: совр. энциклопедия / Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. — Минск: Современная школа, 2010. — 719 с.
20. *Столяренко, Л. Д.* Психология и педагогика. Краткий курс лекций / Л. Д. Столяренко — М.: Юрайт, 2011. — 134 с.
21. *Турлак, Т. А.* Основы психологии и педагогики. Практикум: учеб. пособие / Т. А. Турлак. — Минск: Изд-во Гревцова, 2012. — 376 с.

Учебное издание

Трафимчик Жанна Ивановна

**ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ
И ПЕДАГОГИКИ**

**Учебно-методическое пособие
для студентов 2 курса всех факультетов медицинских вузов**

**Редактор *Т. М. Кожемякина*
Компьютерная верстка *Ж. И. Цырыкова***

Подписано в печать 09.09.2014.
Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная 65 г/м². Гарнитура «Таймс».
Усл. печ. л. 9,77. Уч.-изд. л. 10,68. Тираж 380 экз. Заказ № 274.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Гомельский государственный медицинский университет».
Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/46 от 03.10.2013.
Ул. Ланге, 5, 246000, Гомель.