

Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ БАКАЛАВРОВ

4–е издание, переработанное и дополненное

*Допущено Министерством образования
Российской Федерации в качестве учебного пособия
по дисциплине «Психология и педагогика»
для студентов высших учебных заведений*

Москва • Юрайт • 2012

УДК 159.9(076)

ББК 88я73

С81

Авторы:

Столяренко Людмила Дмитриевна — доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор Ростовского государственного экономического университета.

Столяренко Владимир Евгеньевич — кандидат философских наук, доцент Новочеркасской государственной мелиоративной академии.

Рецензенты:

Бурлакова Н. С. — кандидат психологических наук, доцент Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова;

Картова Г. Ф. — доктор педагогических наук, профессор Южного федерального университета.

Столяренко, Л. Д.

С81 Психология и педагогика : учеб. пособие для бакалавров / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2012. — 671 с. — Серия : Бакалавр. Базовый курс.

ISBN 978-5-9916-1922-6

Учебное пособие подготовлено в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования третьего поколения по гуманитарным и техническим специальностям. Содержит современные научные знания по дисциплине «Психология и педагогика»: психология как наука, познавательные психические процессы, психология личности, общения и психология группы, психология учебной и профессиональной деятельности; педагогика как наука, управление образованием, педагогические закономерности обучения и воспитания.

Для студентов гуманитарных и технических вузов, аспирантов, педагогов и психологов, а также всех интересующихся вопросами психологии и педагогики.

УДК 159.9(076)

ББК 88я73

© Столяренко Л. Д.,
Столяренко В. Е., 2011

ISBN 978-5-9916-1922-6

© ООО «Издательство Юрайт», 2012

Оглавление

Раздел I. ПСИХОЛОГИЯ

| | |
|---|------------|
| Глава 1. Психология как наука | 9 |
| 1.1. Предмет, объект психологии | 9 |
| 1.2. Место психологии в системе наук и отрасли психологии..... | 12 |
| 1.3. Методы психологии..... | 21 |
| <i>Контрольные вопросы и задания</i> | 27 |
| Глава 2. Развитие психики в процессе филогенеза и онтогенеза | 28 |
| 2.1. Сущность, функции психики | 28 |
| 2.2. Развитие психики в филогенезе. Структура психики человека..... | 32 |
| 2.3. Психика и организм..... | 38 |
| 2.4. Мозг и психика..... | 43 |
| 2.5. Структура сознания. Соотношение сознания и бессознательного | 52 |
| 2.6. Взаимодействие наследственности и среды: индивид, личность, субъект, индивидуальность | 60 |
| 2.7. Жизненный цикл развития человека..... | 65 |
| <i>Контрольные вопросы и задания</i> | 77 |
| Глава 3. Основные направления в психологии | 78 |
| 3.1. История развития психологического знания..... | 78 |
| 3.2. Бихевиоризм..... | 84 |
| 3.3. Фрейдизм, психоанализ | 89 |
| 3.4. Индивидуальная психология А. Адлера: от «комплекса неполноценности» к личностному росту..... | 101 |
| 3.5. Концепция развития личности Э. Берна..... | 106 |
| 3.6. Когнитивная психология..... | 110 |
| 3.7. Гуманистическая психология..... | 116 |
| 3.8. Трансперсональная психология | 124 |
| 3.8.1. Аналитическая психология К. Юнга..... | 124 |
| 3.8.2. Исследования С. Гроффа..... | 130 |
| 3.8.3. Психогенетический подход Ч. Тойча..... | 135 |
| 3.9. Развитие отечественной психологии..... | 142 |
| <i>Контрольные вопросы и задания</i> | 144 |
| Глава 4. Психология личности | 145 |
| 4.1. Структура личности..... | 145 |
| 4.2. Темперамент | 151 |

| | |
|---|------------|
| 4.3. Характер и акцентуации характера..... | 160 |
| 4.4. Типология характера. Социальные характеры | 163 |
| 4.5. Психосоциотипы | 170 |
| 4.6. Межличностные взаимоотношения..... | 180 |
| 4.7. Сенсорная и психогометрическая типологии | 187 |
| 4.8. Фундаментальная типология доминирующих инстинктов | 190 |
| 4.9. Способности..... | 194 |
| 4.10. Воля — психическая регуляция поведения | 200 |
| 4.11. Потребности и мотивы | 204 |
| 4.12. Эмоции, чувства, настроения, аффекты..... | 213 |
| 4.13. Теории эмоций | 218 |
| 4.14. Стресс и фрустрация..... | 224 |
| 4.15. Самосознание..... | 229 |
| 4.16. «Я-концепция» как результат социального развития личности..... | 233 |
| <i>Контрольные вопросы и задания</i> | 246 |
| Глава 5. Познавательные процессы и когнитивное развитие | 247 |
| 5.1. Структура процесса приема информации | 247 |
| 5.2. Ощущение..... | 248 |
| 5.3. Восприятие..... | 257 |
| 5.4. Внимание | 266 |
| 5.5. Память и мнемические процессы | 269 |
| 5.6. Виды и процессы мышления | 277 |
| 5.7. Воображение..... | 285 |
| 5.8. Интеллект и оценка уровня интеллектуального развития | 289 |
| 5.9. Креативность, или творческие способности | 297 |
| 5.10. Когнитивное развитие | 302 |
| 5.11. Нравственное развитие | 306 |
| <i>Контрольные вопросы и задания</i> | 308 |
| Глава 6. Общение и взаимодействие людей в группах..... | 309 |
| 6.1. Речь | 309 |
| 6.2. Функции и структура общения..... | 315 |
| 6.3. Виды общения и транзактный анализ общения..... | 320 |
| 6.4. Вербальные и невербальные средства общения..... | 325 |
| 6.5. Межличностные взаимодействия | 333 |
| 6.6. Синтоническая модель общения..... | 342 |
| 6.7. Психология малых групп..... | 345 |
| 6.8. Развитие коллектива | 357 |
| 6.9. Лидерство и стили руководства | 361 |
| 6.10. Межгрупповые взаимодействия | 375 |
| <i>Контрольные вопросы и задания</i> | 384 |
| Глава 7. Развитие деятельности человека | 385 |
| 7.1. Деятельность человека..... | 385 |
| 7.2. Развитие игровой деятельности | 388 |

| | |
|---|-----|
| 7.3. Психологические особенности учебной деятельности | 393 |
| 7.4. Стратегии формирования новых знаний и способностей | 405 |
| 7.5. Типы профессий и профессионально важные психологические качества | 413 |
| 7.6. Психологические основы формирования профессиональных предпочтений и профессионального развития | 420 |
| 7.7. Психологические аспекты травматизма и работоспособность человека | 432 |
| 7.8. Классификация аномального поведения. Методы психологической помощи | 448 |
| <i>Контрольные вопросы и задания</i> | 465 |

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

| | |
|---|------------|
| Глава 8. Педагогика как наука | 469 |
| 8.1. Объект и предмет педагогики | 469 |
| 8.2. Система педагогических наук и связь педагогической науки с другими науками | 471 |
| 8.3. Методы педагогических исследований | 474 |
| 8.4. Краткий экскурс в историю педагогики | 477 |
| 8.5. Основные педагогические категории | 494 |
| <i>Контрольные вопросы и задания</i> | 500 |
| Глава 9. Образование как система и процесс | 501 |
| 9.1. Образование как социокультурный феномен | 501 |
| 9.2. Образовательная система России | 509 |
| 9.3. Проблемы непрерывного образования | 517 |
| 9.4. Образование как педагогический процесс | 522 |
| 9.5. Педагогические цели | 525 |
| 9.6. Содержание образования | 527 |
| 9.7. Сущность и методы обучения | 532 |
| 9.8. Педагогические принципы | 538 |
| 9.9. Педагогические средства и формы организации педагогического процесса | 543 |
| 9.10. Методы, средства организации и управления педагогическим процессом | 547 |
| 9.11. Управление образовательными системами | 550 |
| 9.12. Проблемы образования и новые парадигмы образования | 559 |
| <i>Контрольные вопросы и задания</i> | 565 |
| Глава 10. Педагогическая деятельность и педагогические технологии | 566 |
| 10.1. Структура педагогической деятельности | 566 |
| 10.1.1. Методологическая структура педагогической деятельности | 566 |

| | |
|--|------------|
| 10.1.2. Педагогические функции и педагогические способности..... | 570 |
| 10.2. Педагогическое проектирование..... | 583 |
| 10.3. Концепции обучения в науке..... | 586 |
| 10.4. Педагогические технологии..... | 588 |
| 10.5. Классификация педагогических технологий | 591 |
| 10.6. Программированное обучение..... | 594 |
| 10.7. Проблемное обучение и деловые игры..... | 596 |
| 10.8. Модульная технология обучения | 602 |
| 10.9. Информационные технологии обучения..... | 604 |
| 10.10. Личностно-развивающее обучение..... | 606 |
| <i>Контрольные вопросы и задания</i> | <i>608</i> |
| Глава 11. Воспитание человека..... | 609 |
| 11.1. Воспитание в педагогическом процессе..... | 609 |
| 11.2. Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания личности | 616 |
| 11.3. Типы, принципы, методы и формы воспитания | 629 |
| 11.4. Направления и концепции воспитательной работы | 641 |
| 11.5. Воспитание в вузе..... | 648 |
| 11.6. Стили педагогического общения | 658 |
| <i>Контрольные вопросы и задания</i> | <i>666</i> |
| Список литературы..... | 667 |

Раздел I

ПСИХОЛОГИЯ



Глава 1

ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА

1.1. Предмет, объект психологии

Слово «психология» образовано из греческих слов «психе» (душа) и «логос» (учение, наука). Теоретические истоки психологии как отдельной области знаний возникли в древнегреческой философии более двух тысяч лет назад.

Великий философ Аристотель в трактате «О душе» выделил психологию как самостоятельную область знания и впервые выдвинул идею неразделимости души и живого тела. Аристотель выделяет разумную и неразумную части души. Неразумная часть души делится на растительную (вегетативную) и страстную (животную). В разумной части души есть свои уровни: ощущения, память, воля, понятия, разум.

В 1590 г. Р. Гоклениус впервые употребил термин «психология» для обозначения науки о душе в названии своего труда «Психология, т.е. о совершенстве человека, о душе и прежде всего о возникновении ее». Но общепризнанным термин «психология» становится лишь в XVIII в. после появления работ Х. Вольфа «Эмпирическая психология», «Рациональная психология», которые стали первыми учебниками по психологии. Экспериментальные, строго научные исследования человеческой психики начались 150 лет назад, когда немецкий ученый В. Вундт создал первую экспериментальную психологическую лабораторию. С этого времени принято вести отчет истории психологии как самостоятельной экспериментальной науки.

В ходе исторического развития происходило изменение понимания объекта, предмета и целей психологии. Отметим основные этапы ее развития.

I этап — психология — наука о душе. В течение многих веков, начиная с античности и включая эпохи Средневековья

и Возрождения, в центре внимания античных философов и средневековых богословов (Фома Аквинский, Августин Аврелий) находилась душа, поэтому понимание ее на этом этапе развития психологии являлось предметом психологического знания.

II этап развития (с XVII в.) — психология — наука о сознании. Понятие «душа» стало превращаться в понятие «разум», а позднее — и в «сознание». Пути формирования сознания человека, процессы познания мира и себя — главная научная проблема психологии на данном этапе. Основным методом изучения считалось наблюдение человека за самим собой и описание фактов. Сознание, или способность человека осознавать свое психическое содержание («Сознание есть восприятие того, что происходит у человека в его собственном уме» — Д. Локк), становится предметом психологии в течение двух последующих столетий. В XIX в. в ходе экспериментальных исследований В. Вундта сознание было разбито на психические структуры, простейшие элементы: ощущения, образы и чувства. Роль психологии, по мнению В. Вундта, заключается в том, чтобы дать как можно более детальное описание этих элементов: «Психология — это наука о структурах сознания». Это направление называли *структуралистским подходом*. Однако идея разложения психики на простейшие элементы оказалась ложной, из простых элементов собрать сложные состояния сознания оказалось невозможным. Поэтому к 1920-м гг. этот метод практически перестал существовать.

III этап (XX в.) — психология — наука о поведении. Задача психологии — ставить эксперименты и наблюдать за тем, что можно непосредственно увидеть, а именно: поведение, поступки, реакции человека (мотивы, вызывающие поступки, не учитывались). Важными заслугами этого подхода являются: внедрение объективных методов регистрации и анализа внешне наблюдаемых реакций, действий человека; открытие закономерностей научения, образования навыков, реакций поведения.

Основные недостатки — упрощение психической деятельности человека, сближение ее с психикой животных, игнорирование процессов сознания, творчества, самоопределения личности.

IV, современный, этап — психология — наука, изучающая объективные закономерности, проявления и механизмы психики. Таким образом, объектом психологии

является психика как явление природы, частным случаем которого выступает психика животного, психика человека.

Психология — наука о закономерностях, механизме и фактах психической жизни человека и животных.

Психика человека состоит из ряда субъективных явлений, таких как психические процессы, состояния и психические свойства. Психические процессы (познавательные психические процессы: ощущение, восприятие, память, мышление, воображение, внимание; эмоционально-волевые процессы), психические состояния человека (депрессия, эйфория, увлеченность, апатия, тревожность, возбуждение, усталость и т.д.) и устойчивые психические свойства (темперамент, характер, мотивация, способности) обуславливают деятельность, поведение, общение человека.

В современной психологии основным объектом психологии является человек как субъект, включенный во множество отношений с физическим, биологическим и социальным мирами, и выступающий как субъект деятельности, познания, общения.

Психология изучает внутренний мир субъективных (душевных) явлений, процессов и состояний, осознаваемых или неосознаваемых самим человеком, а также его поведение. Таким образом, психологию определяют *как научное исследование поведения и внутренних психических процессов и практическое применение получаемых знаний.*

Задачи психологии в основном сводятся к следующему:

— научиться понимать сущность психических явлений и их закономерности;

— уметь управлять ими;

— использовать полученные знания с целью повышения эффективности деятельности людей в различных отраслях практики, а также ради повышения психического здоровья, удовлетворенности и счастья людей в их повседневной жизнедеятельности;

— быть теоретической основой практики психологической службы.

Для чего изучают психологию? Все мы живем среди людей и волей обстоятельств должны понимать, учитывать психологию людей, свои индивидуальные особенности психики и личности. Все мы в той или иной степени — психологи. Но наша житейская психология только обогатится, если мы дополним ее научными психологическими знаниями.

Всем важно понять, что хотят и могут окружающие нас люди, как ориентироваться в психологических особенностях личности, мотивах поведения, памяти и мышления, характера и темперамента. Не имея таких ориентиров, в сложных процессах межличностного взаимодействия и общения приходится нередко идти вслепую, делая ошибки, совершая иной раз бестактность, приобретая врагов там, где могли бы быть друзья. Не менее важно понять и свои возможности, достоинства и недостатки, свои психологические индивидуальные особенности. Этим задачам как раз и отвечает система знаний, именуемая психологией. Она полезна человеку, чтобы понимать состояние своей собственной души, а при необходимости сознательно вносить изменения в свое поведение, эмоциональное состояние, развивать свои способности (аутотренинг, нейролингвистическое программирование, медитация).

Психология просто необходима для делового человека, чтобы принимать ответственные решения с учетом психологического состояния партнеров, умело воздействовать на их симпатии, убеждения, вкусы, решения. Без нее также не обойтись инженеру, решающему задачи надежности действий операторов в работе с различными техническими объектами. Психология необходима родителям и педагогам, чтобы знать, что происходит в душах детей, оказывать им первую психологическую помощь, корректировать их психическое развитие. Не случайно, великий русский педагог К. Д. Ушинский отмечал, что для того, чтобы эффективно обучать и всесторонне воспитывать ребенка, необходимо прежде всего всесторонне изучить психологию ребенка, закономерности его психологического развития.

1.2. Место психологии в системе наук и отрасли психологии

Академик Б. М. Кедров помещал психологию в центре своего «треугольника» наук, одну сторону которого занимают науки общественно-гуманитарного цикла, другую сторону — науки естественного цикла, третью — технические науки, а в вершине треугольника — философия. Согласно этой классификации наук Б. М. Кедрова, психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их формирования и развития (рис. 1.1).

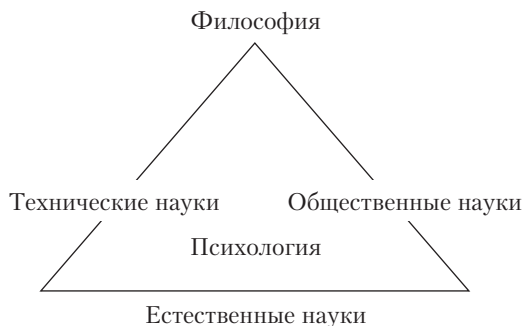


Рис. 1.1. Классификация наук (по Б. М. Кедрову)

Психология тесно связана с **социальными (общественными) науками**, изучающими поведение людей. Психология, социальная психология, социология, политология, экономика, а также антропология, этнография относятся к социальным наукам. Примыкает к ним группа других родственных дисциплин: философия, история, культурология, искусствоведение, литературоведение, педагогика, эстетика, которые относят к **гуманитарным наукам**. Наиболее глубокие связи между психологией и педагогикой. Одновременно психология тесно связана с **естественными науками**, прежде всего с физиологией, биологией, физикой, биохимией, медициной, математикой. Здесь возникают смежные области: психофизиология, психофизика, бионика, медицинская психология, нейропсихология, патопсихология и т.п.

Психология является наукой, в которой соотносятся гуманитарное и естественнонаучное знания, что определяет ее как фундаментальную в системе наук.

Психология интегрирует все эти данные наук и, в свою очередь, влияет на них, становясь общей моделью человекознания. Историческая миссия психологии в современное время заключается в том, чтобы быть интегратором всех сфер человекознания и основным средством построения его общей теории. *Психология выполняет миссию объединения в одну концепцию естественных и общественных наук в изучении человека.*

В последнее время усиливаются связи психологии с техническими науками, возникают смежные дисциплины:

инженерная психология, эргономика, космическая и авиационная психология и т.п.

Существует тесная связь психологии с литературой, поэзией, музыкой и другими видами искусств, выражающих сущность и особенности человеческой души и личности.

Можно согласиться с М. Горьким, когда он определяет литературу как человековедение. Ведь действительно выдающиеся писатели и поэты необычайно правдиво и глубоко раскрывают внутренний мир человека, мир его мыслей и переживаний, желаний и противоречий, психологические закономерности возникновения любви (например, Стендаль «Красное и черное») и ненависти, альтруизма и агрессии и т.п. Науке не дано так детально, глубоко, так достоверно выявлять индивидуальное психологическое, личностное своеобразие человека и в то же время типичные, закономерные психические проявления. Психологическая наука отходит от индивидуального, стремится выявить обобщенное, усредненное, абстрактное знание о человеке, о его психике, познать закономерности и механизмы психики.

Сфера психологической науки сейчас представляет собой сильно разветвленную систему теоретических и прикладных дисциплин, развивающихся на границах со многими науками о природе, обществе и человеке. Запросы практической деятельности людей и общества влияют на формирование и развитие новых психологических дисциплин, например, инженерной психологии, космической психологии, педагогической психологии и т.п. С другой стороны, в психологию внедряются новые методы исследования и познания. Например, возникновение экспериментальной психологии, психофизики обусловлено использованием в психологии физических методов, а применение методов физиологии сформировало психофизиологию, внедрение математических методов породило формирование математической психологии, инженерной психологии, бионики. В основе такого разветвления психологических наук лежат *гносеологические причины*.

Различные авторы насчитывают не менее 100 отраслей психологии. В табл. 1 представлены наиболее распространенные отрасли современной психологии.

Таблица 1

| | | | |
|----------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| Авиационная психология | Нейрофизиология | Психология отношений | Сурдопсихология |
| Военная психология | Общая психология | Психология пропаганды | Тифлопсихология |
| Возрастная психология | Организационная психология | Психология развития | Физиологическая психология |
| Возрастная психофизиология | Палеопсихология | Психология рекламы | Характерология |
| Гендерная психология | Патопсихология | Психология спорта | Экзистенциальная психология |
| Генетика поведения | Педагогическая психология | Психология творчества | Экономическая психология |
| Генная психология | Педология | Психология толпы | Экспериментальная нейропсихология |
| Геронтопсихология | Политическая психология | Психология труда | Экспериментальная психология |
| Детская нейропсихология | Практическая психология | Психология туризма | Этническая психология |
| Детская психология | Перинатальная психология | Психология управления | Эргономика |
| Дифференциальная нейропсихология | Психиатрия | Психометрика | Этология |
| Дифференциальная психология | Психотерапия | Психосемантика | Юридическая психология |
| Зоопсихология | Психоанализ | Психосоматика и психология телесности | Парапсихология |
| Инженерная психология | Психогенетика | Психотехника | Психология юношеского возраста |
| Исправительная психология | Психодиагностика | Психокоррекция | Психология высшей школы |

Окончание табл. 1

| | | | |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--|
| Историческая психология | Психолингвистика | Психофармакология | Акмеопсихология |
| История психологии | Психологическая акустика | Психофизика | Манипуляционная психология |
| Клиническая психология | Психология аномального развития | Психофизиология | Психология потребления |
| Когнитивная нейропсихология | Психология здоровья | Реабилитационная нейропсихология | Психология безопасности |
| Космическая психология | Психология Интернета | Сексология | Психология виктимности |
| Криминальная психология | Психология искусства | Сексопатология | Психология общения |
| Медицинская психология | Психология коллектива | Социальная психология | Психология СМИ |
| Нейрогеронтопсихология | Психология личности | Специальная психология | Психология аддиктивного (зависимого) поведения |
| Нейролингвистика | Психология науки | Сравнительная психология | Эзотерическая психология |
| Нейропсихология | Психология обучения | Судебная психология | Психология любви |

Ядром современной психологии является *общая психология*, которая изучает наиболее общие законы, закономерности и механизмы психики, включает в себя теоретические концепции и экспериментальные исследования.

Общая психология выполняет следующие функции:

— *теоретическую функцию обобщения*: обобщает научные достижения различных психологических отраслей, приводит их в единую систему, осуществляет опережающие разработки, которые помогут психологическим отраслям взглянуть на свои исследовательские проблемы по-новому;

— *методологическую функцию*: формулирует методологические принципы психологических исследований, методы исследований.

Традиционно в качестве отраслей психологии выделяют социальную, возрастную, инженерную психологию, психологию труда, клиническую психологию и психофизиологию, дифференциальную психологию. Особенности психики животных изучает зоопсихология.

Психика человека изучается следующими отраслями психологии.

Генетическая психология изучает наследственные механизмы психики и поведения, их зависимость от генотипа.

Дифференциальная психология исследует индивидуальные различия в психике людей, предпосылки их возникновения и процессы формирования.

Возрастная психология изучает закономерности развития психики нормального здорового человека, психологические особенности и закономерности, присущие каждому возрастному периоду, от младенчества до старости, и в связи с этим делится на детскую психологию, психологию юности и зрелого возраста, психологию старости (геронтопсихология). **Детская психология** изучает развитие сознания, психических процессов, деятельности, всей личности растущего человека, условия ускорения развития.

Педагогическая психология — закономерности развития личности в процессе обучения, воспитания.

Генетическая, дифференциальная, возрастная и педагогическая психология служат базой для понимания особенностей психического развития ребенка, формирования его личности.

Психодиагностика ставит и решает проблемы психологической оценки уровня развития детей и их дифференциации.

Социальная психология изучает социально-психологические проявления личности человека, его взаимоотношения с людьми, с группой, психологическую совместимость людей, социально-психологические проявления в больших группах (действие радио, прессы, моды, слухов на различные общности людей).

Можно выделить ряд отраслей психологии, изучающих психологические проблемы конкретных видов человеческой деятельности: **психология труда** рассматривает психологические особенности трудовой деятельности человека, закономерности развития трудовых навыков.

Инженерная психология исследует закономерности процессов взаимодействия человека и современной техники

с целью использования их в практике проектирования, создания и эксплуатации автоматизированных систем управления, новых видов техники. Авиационная, космическая психология анализирует психологические особенности деятельности летчика, космонавта.

Медицинская психология изучает психологические особенности деятельности врача и поведения больного, разрабатывает психологические методы лечения и психотерапии. В рамки **клинической психологии**, изучающей проявления и причины разнообразных нарушений в психике и поведении человека, а также происходящие во время различных болезней психические изменения, как обособленный раздел входит **патопсихология**, которая исследует отклонения в развитии психики, распад психики при различных формах мозговой патологии. **Психофизиология** (изучающая психические функции мозга) и бионика (изучающая нервно-психическую деятельность мозга как саморегулирующейся системы) прежде всего рассматривают человека как биологического индивида, существование которого зависит от функционирования мозга.

Юридическая психология изучает психологические особенности поведения участников уголовного процесса (психология свидетельских показаний, психологические требования к допросу и т.п.), психологические проблемы поведения и формирования личности преступника. **Военная психология** — поведение человека в условиях боевых действий.

Психология рекламы занимается оценкой нужд или ожиданий потребителей, разработкой психологических средств воздействия на людей с целью создания спроса на подлежащий сбыту продукт, будь то зубная паста или избирательная программа политического деятеля.

Психология религии пытается понять и объяснить поведение верующих в целом или представителей различных сект.

Экологическая психология занимается изучением наиболее эффективных способов улучшения условий в населенных пунктах, где протекает деятельность человека. Особое внимание она уделяет проблемам шума, загрязнения среды токсичными веществами и отбросами и их воздействия на психику человека, проблемам взаимовлияния природы и человека.

Дискуссионной областью является **парапсихология**, которая изучает проявления и механизмы возникновения таких необычных, «паранормальных» способностей человека, как телепатия, ясновидение, телекинез и пр.

Таким образом, для современной психологии характерен процесс дифференциации, порождающий значительную разветвленность на отдельные отрасли, которые нередко весьма далеко расходятся и существенно отличаются друг от друга, хотя и сохраняют **общий предмет исследования** — факты, закономерности, механизмы психики. Дифференциация психологии дополняется встречным процессом интеграции, в результате которой происходит стыковка психологии со всеми науками (через инженерную психологию — с техническими науками, через педагогическую психологию — с педагогикой, через социальную психологию — с общественными и социальными науками и т.д.).

Кроме психологической науки существует и психологическая практика. Ряд ученых считает, что психологическая практика — это не научная сфера, а просто область применения психологических знаний. (П. Я. Гальперин считал, что практическая работа имеет «к психологии, по сути дела, лишь отдаленное отношение».) Другая группа ученых утверждает, что о психологической науке нельзя говорить, отделяя ее от психологической практики. Например, психоанализ Э. Фрейда сочетает в себе научное исследование психики и психологическую практику. Кроме психоанализа примерами синтеза науки и практики являются гештальтпсихология, трансакционный анализ, трансперсональная психология.

Практическая психология обслуживает потребности клиента, например, коммерческой организации, министерства, средней школы или конкретного человека. Основной инструмент практикующих психологов — **тренинги**, в частности: психодрама, телесно-ориентированный тренинг, НЛП-тренинг, гештальт-тренинги, тренинги личностного роста, бизнес-тренинги, аутотренинги и тренинги по развитию способностей, тренинги для детей и родителей. В практической психологии важная область — **психологическое консультирование** по самым различным проблемам: неустроенность личной жизни и неурядицы в семье, проблемы взаимоотношений супругов, родителей и детей, отклонения в развитии детей, трудности в учебе в школе или в вузе, на работе, выбор профессии, конфликты с коллегами и руководством и т.п.

Следующая область практической психологии — это **психологическая коррекция и психотерапия**, направленные на оказание психологической помощи клиенту по нейтрализации и устранению причин его отклонений,

нарушений в поведении, общении, интерпретации событий и информации.

Ж. Годфруа выделяет следующие специальности психологов-практиков: клинический психолог, школьный психолог, промышленный психолог, педагогический психолог, психолог-эргономист, психолог-консультант.

Клинические психологи работают в центрах психического здоровья, больницах и консультационных кабинетах. Чаще всего они имеют дело с людьми, которые жалуются на подавленность, раздражительность, слезливость, бессоницу, чувство одиночества, утрату радости жизни, трудности взаимопонимания с людьми, всевозможные страхи (например, страх езды в транспорте является частой причиной обращения к специалисту), депрессию, нарушения деятельности различных функциональных систем и органов (головные боли, боли в сердце, заболевания желудочно-кишечного тракта, бесплодие и гинекологические заболевания, когда врачи не находят объективной патологии, а орган ведет себя как «больной»), состояние тревоги, выражающееся в функциональных расстройствах эмоционального или сексуального плана или же в неспособности преодолеть неурядицы повседневной жизни. Психолог должен уяснить суть и причины проблемы путем бесед с пациентом или психологического обследования с целью выбора и применения наиболее подходящих приемов психотерапии.

Психолог-консультант должен облегчить налаживание конструктивного диалога между супругами или между родителями и детьми, чтобы они могли разрешить свои проблемы. Большую работу проводят психологи-консультанты, участвующие в работе «телефона доверия», в различных центрах по предупреждению самоубийств, по борьбе с наркоманией или преступлениями против личности, жертвами которых чаще всего оказываются женщины и дети. Психологи-консультанты обычно имеют специализацию (трудно быть специалистом-универсалом, «невозможно все делать хорошо»): например, семейный психолог-консультант занимается проблемами супругов и родительски-детских отношений, детский психолог-консультант помогает в решении проблем, связанных с осложнениями в развитии или воспитании детей, а в кризисных центрах для наркоманов и жертв насилия работают в основном клинические психологи.

Школьный и промышленный психологи помогают учащимся или служащим выбрать специальность или работу,

наиболее соответствующую их интересам и способностям. Школьный психолог также оказывает поддержку учащимся, у которых возникают трудности в учебном процессе, во взаимоотношениях с родителями и педагогами, помогает учащемуся разрешить свои проблемы или рекомендует соответствующую психотерапию. Промышленный психолог часто играет важную роль в разрешении конфликтов между рабочими и предпринимателями, в оптимизации взаимодействия людей на производстве, занимается вопросами рекламы продукции предприятия.

Педагогический психолог занимается разработкой наиболее эффективных методов обучения, проводит психологические тренинги с преподавателями. **Психолог-эргономист** на основе накопленных знаний о поведении и психических возможностях людей дает рекомендации конструкторам машин и технических устройств о наилучшем расположении рычагов управления, средств отображения информации, оценивает интенсивность шума и освещенность, приемлемые для человека в данных условиях, и т.п.

1.3. Методы психологии

Методы — это пути и способы познания предмета науки. Применительно к психологии под методом понимают способы получения интерпретации фактов о психике. Психология использует целую систему методов. Основными эмпирическими методами получения фактов в психологии являются наблюдение и эксперимент, вспомогательными методами — тесты, самонаблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, социометрия, близнецовый метод и пр. (рис. 1.2).

Наблюдение — древнейший метод познания. Его примитивной формой — житейскими наблюдениями — пользуется каждый человек в своей повседневной практике.

Различают следующие виды наблюдения: срез (кратковременное наблюдение), лонгитюдное (длинное, иногда в течение ряда лет), выборочное, сплошное и особый вид — включенное наблюдение (когда наблюдатель становится членом исследуемой группы). Научное наблюдение в психологии включает в себя: наличие плана и целей наблюдения, фиксацию результатов наблюдения и их анализ, формирование гипотез и их проверку в последующих наблюдениях.

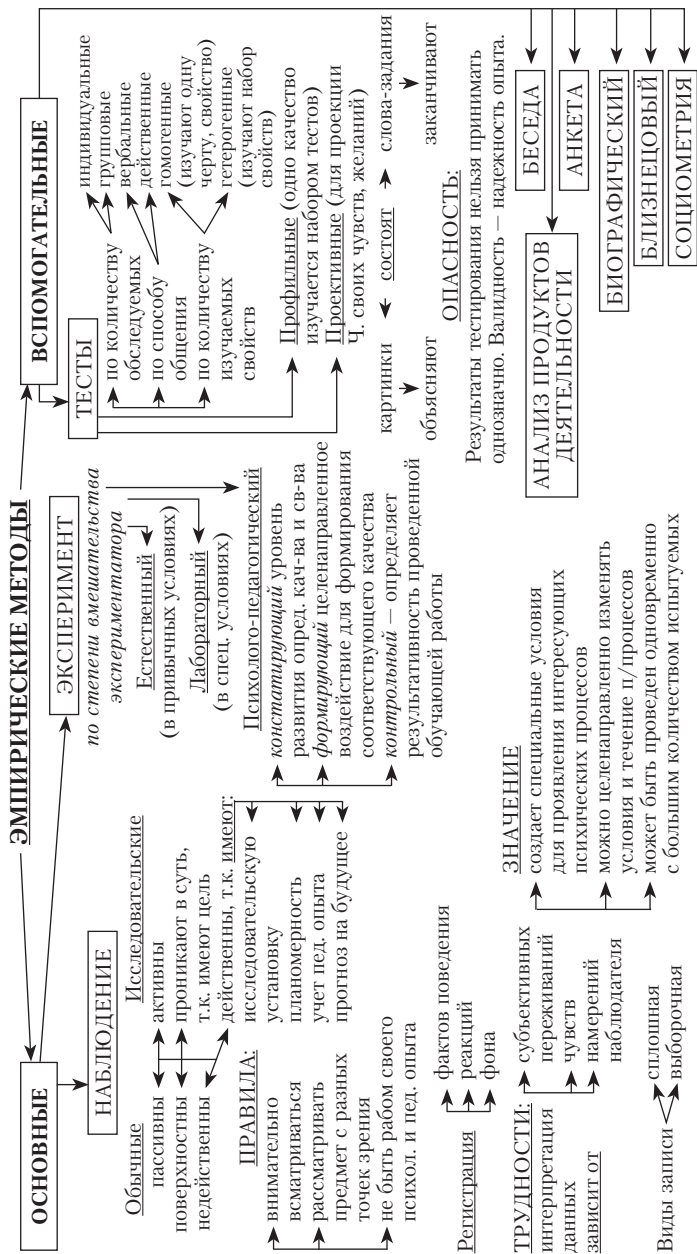


Рис. 1.2. Система основных эмпирических и вспомогательных методов получения фактов в психологии

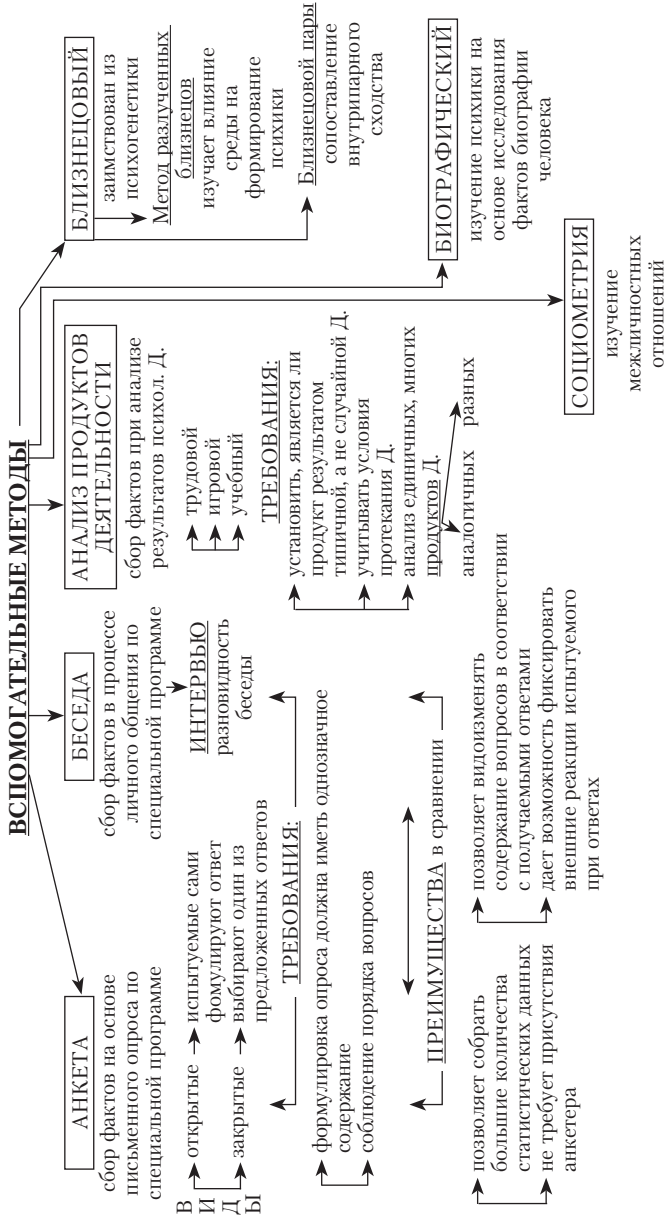


Рис. 1.2. Система основных эмпирических и вспомогательных методов получения фактов в психологии (продолжение)

Наблюдение является составной частью и двух других методов — беседы и эксперимента.

Беседа как психологический метод предусматривает прямое или косвенное, устное или письменное получение от изучаемого сведений о его деятельности, в которых объективируются свойственные ему психологические явления. К видам беседы относятся: сбор анамнеза, интервью, вопросники и психологические анкеты. Анамнез (от лат. *anamnesis*) — сведения о прошлом изучаемого, получаемые от него самого или — при объективном анамнезе — от хорошо знающих его лиц. Интервью — вид беседы, при которой ставится задача получить ответы опрашиваемого на определенные (обычно заранее подготовленные) вопросы. В случае, когда вопросы и ответы представляются в письменной форме, имеет место анкетирование.

Опосредованное наблюдение с применением технических средств (видеозаписи, магнитофона, скрытых видеокамер, мобильных телефонов, зеркал Гезелла, пропускающих свет в одну сторону, в результате чего исследователь может видеть все происходящее, сам оставаясь незамеченным) широко применяется в научных и прикладных целях.

Одна из разновидностей наблюдения — **самонаблюдение (или интроспекция)**, непосредственное либо отсроченное (в воспоминаниях, дневниках, мемуарах человек анализирует то, что он думал, чувствовал, переживал).

Однако главным методом психологического исследования является **эксперимент** — активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется психологический факт. Эксперимент как метод научного познания отличается от наблюдения тем, что для исследования специально создается экспериментальная ситуация: изучаемый объект подвергается воздействиям некоторых переменных, которые изменяются по заданной программе. Экспериментатор фиксирует и регистрирует как изменения переменных, так и показателей реакций на них данного объекта. Затем в ходе анализа устанавливается зависимость между воздействием и реакцией, определяется по возможности математическое соотношение, выражающее закон связи между воздействием (стимулом) и реакцией на него.

Существуют следующие виды эксперимента: **лабораторный**, в котором создаются искусственные условия испытания, используется специальная аппаратура, действия

испытуемого определяются инструкцией, испытуемый знает, что проводится эксперимент, хотя до конца истинного смысла эксперимента может и не знать. Эксперимент многократно проводится с большим количеством испытуемых, что позволяет устанавливать общие математико-статистические достоверные закономерности развития психических явлений.

Натурный эксперимент, в котором моделируются реальные условия и ситуации с тем, чтобы получить истинные данные о психике и ее качествах у испытуемого; **естественный эксперимент** принципиально отличается от всех других тем, что испытуемый не знает о своем участии в эксперименте, он действует в естественных условиях. Особо выделяются формирующий и управляющий эксперименты.

Метод тестов — метод испытаний, установления определенных психических качеств человека. Тест — кратковременное, одинаковое для всех испытуемых задание, по результатам которого определяются наличие и уровень развития определенных психических качеств человека. Тесты могут быть прогностические и диагностирующие. Они должны быть научно обоснованы, надежны, валидны и выявлять устойчивые психологические характеристики. Тест должен предоставлять каждому испытуемому одинаковые возможности.

Существуют разнообразные виды тестирования: личностных особенностей человека, его темперамента и интеллекта, способностей, успешности деятельности, готовности к определенной деятельности и т.п. Применяется также и проективное тестирование, в котором неосознаваемое самим человеком проецируется на результаты выполнения задания по оценке или идентификации эмоционально окрашенных ситуаций.

К следующей группе относятся **методы изучения продуктов деятельности человека (изучение рисунков, сочинений, результатов учебной или трудовой деятельности)**. По конечному продукту реконструируются процесс его создания, особенности личности того, кто его создавал, свойства его психики.

Методы анализа документов включают в себя процессы понимания текста и интерпретации исследователем содержащейся в нем информации, делятся на качественные и количественные методы анализа текста. **Контент-анализ** является способом перевода интерпретированной текстовой

информации в количественные показатели с последующей математико-статистической обработкой.

В психологии распространены и методы теоретического анализа, при котором плодотворно используется **системный подход**: изучаемое явление рассматривается в некоторой системе. По существу, теоретически разрабатывается схема системы, в которой изучаемое находит свое место в отношениях и связях с другими элементами системы. Другой аспект системного анализа — систематизация законов, характеризующих исследуемый объект на основе их взаимосвязей. Теоретический анализ выполняется и в форме моделирования, когда строятся формальные модели изучаемого объекта.

В основе методологии психологических исследований лежат принципы детерминизма, развития, объективности, связи сознания и деятельности, принцип единства теории и практики, вероятностный подход.

Принцип детерминизма характеризует причинную обусловленность, зависимость психических явлений от объективных факторов:

— психика отражает и зависит от объективной действительности;

— психические явления обусловлены деятельностью мозга — при изучении психических явлений обязательно установить причины, их вызвавшие;

— человеческая психика формируется и зависит от общества, определяется образом жизни.

Принцип развития (генетический принцип) фиксирует, что психика постоянно развивается и изменяется количественно и качественно, необходимо все психические явления рассматривать в развитии (филогенетическом, онтогенетическом, социально-историческом и индивидуальном).

Принцип объективности подчеркивает, что необходима строгая объективность изучения психики, исследование психических явлений в процессе человеческой деятельности, а затем проверка изучаемых закономерностей на практике. **Принцип связи сознания и деятельности** заключается в следующем:

— деятельность — форма активности сознания;

— сознание — результат поведения и деятельности, оно образует внутренний план деятельности человека, изменение содержания деятельности способствует формированию качественно нового уровня сознания. **Принципиальные**

положения о единстве сознания и деятельности, о психологическом строении самой деятельности и объективации с ней сознания позволяют психологам через анализ деятельности проникать и во внутренний мир человека и его сознание.

К организационным методам, которые применяются в течение всего исследования, относят:

— **сравнительный метод** (сопоставление данных нормального и патологического развития, разных ступеней эволюции или разных уровней по определенным параметрам как метод поперечных возрастных срезов, например, сравнение параметров памяти у дошкольников, школьников, взрослых, стариков);

— **лонгитюдный метод** (непрерывное прослеживание хода психологического развития группы испытуемых на протяжении многих лет);

— **комплексный метод** (междисциплинарное исследование взаимосвязей между явлениями разного рода — между физическим и психическим развитием, между социальным статусом и характерологическими особенностями личности, между производительностью труда и индивидуальным стилем труда).

Контрольные вопросы и задания

1. Что является предметом психологии как науки?
2. Перечислите и дайте краткую характеристику основным отраслям психологии.
3. Какие методы исследования применяются в психологии?
4. Что представляют собой тесты и какие требования к ним предъявляются?

Глава 2

РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ В ПРОЦЕССЕ ФИЛОГЕНЕЗА И ОНТОГЕНЕЗА

2.1. Сущность, функции психики

Психику традиционно характеризуют как свойство живой высокоорганизованной материи, заключающееся в способности отражать своими состояниями окружающий объективный мир в его связях и отношениях (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Объективный мир в его связях и отношениях

Психика — это отражение объективного мира, поэтому она есть микрокосмос, где макрокосмос сжимается, свертывается, собирается в своей самотождественности, таким образом теряя свою внеположность. То, что в природе самостоятельно, в психике сжимается до простых качеств, из которых сплетается психическое единство. Эти психические качества имеют, конечно, в природной жизни свои подобию, эквиваленты, но только существующие как разобценные друг от друга.

Психика — это сущность, где внеположность и многообразие природы предстает в своем единстве, это виртуальное сжатие природы, отражение объективного мира в его связях и отношениях. Психика — особая форма отражения действительности, появляющаяся на определенной ступени биологической эволюции.

Объективная реальность существует независимо от человека и может быть отражена посредством психики

в субъективную психическую реальность. Психическое отражение не является зеркальным, механически пассивным копированием мира (как зеркало или фотоаппарат), оно сопряжено с поиском, выбором, в психическом отражении поступающая информация подвергается специфической обработке, т.е. *психическое отражение — это активное отражение мира в связи с какой-то необходимостью, с потребностями, это субъективное избирательное отражение объективного мира*, так как принадлежит всегда субъекту, вне субъекта не существует, зависит от субъективных особенностей. **Психика — это субъективное отражение объективной действительности в идеальных психических образах, на основе которых регулируется взаимодействие человека с внешней средой.**

Это психическое отражение, принадлежа конкретному субъекту, зависит от его интересов, эмоций, особенностей органов чувств и уровня мышления (одну и ту же объективную информацию из объективной реальности разные люди могут воспринимать по-своему, совершенно в различном ракурсе, причем каждый из них обычно думает, что именно его восприятие самое верное), таким образом, субъективное психическое отражение, субъективная реальность может отличаться частично или значительно от объективной реальности.

Но отождествлять полностью психику как отражение внешнего мира будет неправомерно, потому что психика способна отражать не только то, что есть, но и что может быть (прогнозирование), и то, что кажется, что может быть, хотя это и не так в действительности. С одной стороны, психика — отражение реальности, но с другой стороны — это порой и «придумывание» того, чего нет в действительности, иллюзии, ошибки, отражение своих желаний как реальных, выдаваемых за действительные. Поэтому можно сказать, что психика — это не только отражение внешнего мира, но и своего внутреннего психологического мира. **Психика — это «субъективный образ объективного мира», совокупность субъективных переживаний и элементов внутреннего опыта субъекта.**

Функции психики заключаются в следующем:

— отражении окружающего мира, в результате чего достигается ориентация живого существа в окружающей среде, а на уровне человека — познание существенных свойств, законов окружающего мира;

— регуляции поведения, деятельности живого существа в целях обеспечения его выживания.

Психическое отражение характеризуется рядом особенностей:

— дает возможность правильно отражать окружающую действительность, причем правильность отражения подтверждается практикой;

— формирует психический образ в процессе активной деятельности человека;

— углубляется и совершенствуется;

— обеспечивает целесообразность поведения и деятельности;

— преломляется через индивидуальность человека;

— носит опережающий характер.

В психофизиологии интенсивно обсуждается *проблема субстрата психики*.

Она может быть сформулирована следующим образом: *психика — это просто свойство нервной системы, специфическое отображение ее работы или психика имеет также свой специфический субстрат?* Единственное, что очевидно: **психику характеризует не только нервная система**. Действительно, она является органом (по крайней мере одним из органов) психики. При нарушении деятельности нервной системы страдает психика человека. Но психику нельзя понять через исследование только нервной системы. Возможно, она имеет и свой собственный субстрат? Как предполагают некоторые физики, это могут быть микрорептоны — мельчайшие ядерные частицы. Есть и другие гипотезы. Однако *тесная связь психики и деятельности мозга не подлежит сомнению, повреждения или физиологическая неполноценность мозга однозначно приводят к неполноценности и психики*. **Несмотря на то что головной мозг — это орган, деятельность которого обусловлена функционированием психики, ее содержание формируется не самим мозгом, а благодаря внешнему миру.**

Советский психолог А. Н. Леонтьев сравнивал психику с искрой, которая возникает при ударе стали о кремль. Огонь искры бессмысленно искать в стали или кремне. Их свойства необходимы, но для появления искры нужен удар, взаимодействие. Так и психика обнаруживает себя при взаимодействии физиологических мозговых механизмов и внешней среды.

Психические свойства являются результатом нейрофизиологической деятельности мозга, однако содержат в себе характеристики внешних объектов, а не внутренних физиологических процессов, при помощи которых возникает психическое начало. Преобразования сигналов, совершающиеся в мозге, воспринимаются человеком как события, разыгрывающиеся вне его, во внешнем пространстве и мире. Еще К. Маркс писал, что «световое воздействие вещи на зрительный нерв воспринимается не как субъективное раздражение самого нерва, а как объективная форма вещи, находящейся вне глаз».

В основе характеристик психических процессов лежат не только закономерности функционирования мозга, реализующего эти процессы. Например, идея о независимости психического и физиологического процессов представлена в **теории психофизиологического параллелизма**, согласно которой психическое и физиологическое составляют два ряда явлений, соответствующих друг другу, но вместе с тем, как две параллельные линии, они никогда не пересекаются, не влияют друг на друга. Таким образом, *предполагается наличие «души», которая связана с телом, но живет по своим законам.*

Теория механического тождества, напротив, утверждает, что психические процессы по сути есть физиологические явления, т.е. мозг «выделяет» психическое начало, мысль, как печень — желчь. Недостаток этой теории в том, что психика отождествлена с нервными процессами без учета качественных отличий между ними.

Согласно теории единства, психические и физиологические процессы возникают одновременно, но они качественно различны.

В концепции *френологии* предполагалось, что существует жесткая однозначная связь между каждым участком мозга и определенной психической функцией. Если какой-либо участок мозга чрезмерно развит, даже «выпячиваясь в виде шишки на черепе», то, соответственно, очень развита та психическая функция, которая им реализуется. Френологи составляли «карты шишек и впадин черепа», определяя соответствующие психические функции. Однако взаимосвязь психических функций и мозга оказалась значительно сложнее, чем предполагали френологи.

Психические явления соотносятся не с отдельными нейрофизиологическими процессами или участками мозга,

а с организованными их совокупностями, т.е. **психика** — это системное качество мозга, реализуемое через его многоуровневые функциональные системы, которые формируются у человека в процессе жизни и овладения им исторически сложившихся форм деятельности и опыта человечества через собственную активную деятельность человека.

Здесь мы должны обратить внимание еще на одну важную особенность психики человека: она не дана ему в готовом виде с момента рождения и не развивается самостоятельно. Так же не рождается сама по себе человеческая душа, если ребенок изолирован от людей. Только в процессе общения и взаимодействия ребенка с другими людьми у него формируется человеческая психика, иначе при отсутствии общения у ребенка (феномен Маугли) не появляется ничего человеческого ни в поведении, ни в психике. Таким образом, **специфически человеческие качества (сознание, речь, труд и т.д.), человеческая психика формируются у человека только прижизненно, в процессе усвоения им культуры, созданной предшествующими поколениями.** Следовательно, психика человека включает в себя по меньшей мере три составляющих: **внешний мир, природа, ее отражение** как полноценная деятельность мозга — взаимодействие с людьми, активная передача новым поколениям человеческой культуры, человеческих способностей.

2.2. Развитие психики в филогенезе. Структура психики человека

Филогенез (от греч. *phyle* — род, племя и *genesis* — рождение, происхождение) — процесс развития всего живого (от растений к животным, а от них — к человеку).

Существуют разные подходы к пониманию того, кому присуща психика:

1) **антропсихизм** (Р. Декарт) — психика присуща только человеку;

2) **панпсихизм** (французские материалисты) — всеобщая одухотворенность природы, всему миру присуща психика (и камню в том числе);

3) **био психизм** — психика — это свойство живой природы (присуще и растениям);

4) **нейропсихизм** (Ч. Дарвин) — психика свойственна только организмам, которые имеют нервную систему;

5) **мозгопсихизм** (К. К. Платонов) — психика есть только у организмов с трубчатой нервной системой, имеющих головной мозг (при таком подходе у насекомых психики нет, так как у них узелковая нервная система, без выраженного головного мозга);

6) и, наконец, **подход А. Н. Леонтьева заключается в том, что критерием появления зачатков психики у живых организмов является наличие чувствительности** — способности реагировать на жизненно незначимые раздражители среды (звук, запах и т.п.), которые являются сигналами для жизненно важных раздражителей (пища, опасность) благодаря их объективно устойчивой связи. Критерием чувствительности является способность образовывать условные рефлексы — закономерная связь внешнего или внутреннего раздражителя через посредство нервной системы с той или иной деятельностью. **Психика возникает и развивается у животных именно потому, что иначе они не могли бы ориентироваться в среде и существовать.**

Самые простые формы поведения появились вместе с первыми одноклеточными существами — это **таксисы, которые проявляются в общей механической реакции организма на тот или иной источник раздражения.**

С развитием нервной системы появились **рефлексы**, определяемые как более специфичные и более точные реакции на раздражение тех или иных рецепторов или органов чувств. **Инстинкт** — это врожденные, неизменяемые формы поведения в ответ на строго определенные раздражители. То или иное инстинктивное поведение может проявиться только в том случае, если связанный с ним *врожденный пусковой механизм* определяет, что для этого сформировались адекватные внутренние и внешние условия. **Импринтинг** — особое явление, присущее некоторым видам животных, неизгладимое запечатление первой встреченной информации после рождения. В результате импринтинга у детенышей (птенов) с первых часов жизни возникает глубокая привязанность к первому движущемуся объекту, с которым они встречаются. С развитием способности к **научению** животные получают возможность изменять свое поведение в зависимости от обстоятельств и адаптироваться таким образом к изменяющейся среде.

Рост сложности поведения обусловлен развитием психики животных.

1. На стадии элементарной чувствительности животное (от амёб до насекомых, рыб, земноводных) реагирует только на отдельные свойства предметов внешнего мира и его поведение определяется врожденными инстинктами (питания, самосохранения, размножения и т.п.). Инстинктивное поведение специфично для каждого данного вида; структура и цели каждой его формы закреплены генетически. Инстинкт — это врожденные, неизменяемые формы поведения, одинаковые у особей определенного вида, алгоритм реакций в ответ на строго определенные раздражители.

2. На перцептивной стадии психики животных (у птиц, млекопитающих) отражение действительности осуществляется в виде целостных образов предметов (предметное восприятие); животные способны обучаться, появляются индивидуально приобретенные навыки поведения.

3. Стадия интеллектуальной психики характеризуется способностью животного отражать межпредметные связи, ситуацию в целом, прогнозировать ее развитие в ближайшем будущем. В результате животное способно обходить препятствия, «изобретать» новые способы решения двухфазных задач, требующих предварительных подготовительных действий для своего решения. Интеллектуальный характер носят действия многих животных-хищников, но в особенности человекообразных обезьян и дельфинов. Интеллектуальное поведение животных не выходит за рамки биологической потребности, действует только в пределах наглядной ситуации.

Человек появился на Земле в результате длительного процесса историко-эволюционного развития и тесно связан генетически с животным миром. Организм человека имеет много признаков, общих с млекопитающими: в том числе позвоночник, семь шейных позвонков, две пары конечностей рычажного типа, замкнутую кровеносную систему, четырехкамерное сердце, безъядерные эритроциты, волосяной покров, постоянную температуру тела, легочное дыхание, хорошо развитые нервную систему и органы чувств. Наиболее велико сходство человека с приматами. **По критериям зоологической систематики вид «человек разумный» (*Homo sapiens*) относится к царству животных, типу хордовых, классу млекопитающих, отряду**

приматов, в который он входит в составе особого семейства гоминид. Высшее положение в отряде приматов занимает семейство гоминид, в которое объединяются человек и человекообразные обезьяны. Среди крупных современных человекообразных обезьян выделяют семейство понгид, в которое входят три рода: азиатские орангутаны, африканские понгиды — это род шимпанзе и род горилл. Именно с африканскими шимпанзе человек обнаруживает наибольшую степень сходства по анатомическим, генетическим, биохимическим и прочим параметрам (99% генов человека и шимпанзе одинаковы).

Но психика человека представляет собой качественно более высокий уровень, чем психика животных (табл. 2.1).

Таблица 2.1

| Важнейшие особенности деятельности и психики | |
|--|---|
| животных | человека |
| Инстинктивно-биологическая деятельность | В основе деятельности — познавательная потребность и потребность в общении |
| Нет совместной деятельности, групповое поведение подчинено исключительно биологическим целям (питание, размножение, самосохранение) | Человеческое общество возникло на основе совместной трудовой деятельности — каждое действие приобретает для людей смысл лишь в силу того места, которое оно занимает в их совместной деятельности |
| Руководствуются наглядными впечатлениями, действуют в рамках непосредственной ситуации | Проникает в связи и отношения вещей, устанавливает причинные зависимости |
| Типичны наследственно-закрепленные программы поведения (инстинкты) — научение ограничивается приобретением индивидуального опыта, благодаря которому наследственные видовые программы поведения адаптируются к конкретным условиям существования | Передача и закрепление опыта через социальные средства общения (язык и др. системы знаков); закрепление и передача опыта поколений в форме предметов материальной культуры |

Окончание табл. 2.1

| Важнейшие особенности деятельности и психики | |
|---|---|
| животных | человека |
| Могут создавать вспомогательные средства, орудия, но не сохраняют, не используют их постоянно; не способны изготавливать новые орудия с помощью уже имеющихся | Изготовление орудий труда с помощью другого предмета и сохранение, передача их последующим поколениям — свидетельство наличия образа будущего действия, т.е. появление плана сознания |
| Приспосабливаются к внешней среде | Преобразует внешний мир в соответствии со своими потребностями |
| Подают сигналы своим собратьям в случае опасности | С помощью языка сообщает о прошлом, настоящем и будущем, передает социальный опыт |
| Предметы могут вызывать положительные или отрицательные эмоции | Проявляет не только эмоции, но формируются и чувства: любви, сострадания и пр. |

В психологии под филогенезом понимается процесс изменения психики человечества в процессе эволюции. Несмотря на то что видовые биолого-морфологические особенности человека устойчивы уже в течение тысячелетий, развитие психики человека происходило в процессе трудовой деятельности, социальной и культурной эволюции человечества. Человечество существует на Земле всего 1600 поколений, при этом 1200 поколений жили в пещерах, и только последние 22 поколения читают напечатанные книги, лишь 5 из них — при электрическом освещении.

Материально-закрепленная духовная культура человечества — это объективная форма воплощения достижений психического развития человечества.

Главная отличительная особенность психики человека — наличие сознания, а сознательное отражение — это такое отражение предметной действительности, в котором выделяются ее объективные устойчивые свойства вне зависимости от отношений к ней субъекта (А. Н. Леонтьев). Ведущими факторами возникновения сознания были труд и язык. **Сознание и личность** — вот те качества, которые отличают человека от животных. Но возникают сознание

и личность на определенной стадии культурной эволюции человека, вот почему их нет у животных.

Сознание, разум человека развивались в процессе трудовой деятельности, которая возникает в силу необходимости осуществления совместных действий для добывания пищи при резком изменении условий жизни первобытного человека.

В процессе исторического развития общества человек изменяет способы и приемы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции в **«высшие психические функции»** — специфически человеческие, исторически обусловленные формы памяти, мышления, восприятия (логическая память, абстрактно-логическое мышление), опосредованные применением вспомогательных средств, речевых знаков, созданных в процессе исторического развития. **Единство высших психических функций образует сознание человека.**

Отечественный психолог А. Н. Леонтьев подчеркивает: «Сознание обязано своим возникновением происходящему в труде выделению действий, познавательные результаты которых абстрагируются от живой целостности человеческой деятельности и идеализируются в форме языковых значений».

Структура психики человека состоит из ряда субъективных явлений, таких как **психические процессы, состояния и свойства. Психические процессы** — динамическое отражение действительности в различных формах психических явлений. Данные процессы вызываются как внешними воздействиями, так и раздражениями нервной системы, идущими от внутренней среды организма. Все психические процессы подразделяются на **познавательные** — ощущения и восприятия, представления и память, мышление и воображение, **эмоциональные** — активные и пассивные переживания, **волевые** — решение, исполнение, волевое усилие и т.д. Психические процессы обеспечивают формирование знаний и первичную регуляцию поведения и деятельности человека.

Под психическим состоянием следует понимать определившийся в данное время относительно устойчивый уровень психической деятельности, который проявляется в повышенной или пониженной активности личности.

Под психическими свойствами человека следует понимать устойчивые образования, обеспечивающие

определенный качественно-количественный уровень деятельности и поведения, типичный для данного человека. К психическим свойствам относятся темперамент, способности, характер, направленность личности.

2.3. Психика и организм

Тело человека и его психика включены во всеобщую связность мировых процессов, что и предполагает существенное непосредственное влияние этого целого на психику человека, воздействие природных пульсаций и ритмов на его организм и психические состояния. Все эти влияния природы на психику человека можно представить в виде трех кругов:

1. Наиболее фундаментальным является круг **космической жизни**, космических процессов, влияющих на динамику жизни людей.

2. Второй, более узкий, круг составляет целое жизни **солнечной системы**, в которое мы включены. Солнечная система уже более непосредственно задает условия нашей жизни, определяет ее характер и структуру. Давно было замечено, что солнечные вспышки, повышение радиоактивности солнца оказывают непосредственное влияние на психические состояния людей, их здоровье и поведение.

3. И третьим, еще более непосредственным, кругом влияний является **жизнь Земли**. По своей природе, биологии, устройству нашей психики (а затем и сознания) мы — дети Земли, земных природных условий. Наше историческое бытие, эволюцию вообще определяют особые природные условия нашей планеты. Например, на психобиологическую организацию человека заметно влияет **климат** в совокупности с целостностью природных условий: люди в странах теплого климата более экспрессивны, подвижны, «свободны», динамичны. Напротив, в условиях холодного климата преобладают строгость, организованность, ритмичность жизни и соответствующие такой жизни свойства психики. **Частям света, географическим условиям среды обитания соответствуют расовые биопсихические особенности**, которые формируются в процессе приспособления организма к существующей среде. И поскольку здесь среда общая для всех индивидов, проживающих в данной части света, то и психобиологические особенности,

образующиеся в процессе приспособления к среде, являются общими для всех индивидов данной группы.

Природные условия определяют также и первичные ***условия производственной деятельности людей*** — характер, способы, ритм производственной деятельности, вообще общий характер движений, психодинамику, ритм всего поведения и реагирования. Так, существует различие в пространственной ориентации степного жителя и горного.

Ритмы природные оказывают также влияние на психику человека. Например, смена времен года отражается на психических состояниях человека («весеннее» или «осеннее» настроение). Также и от времени суток зависят определенные состояния. Утру более соответствует рассеянность, дню — сосредоточенность, активность, вечеру — склонность к размышлению, рефлексии, а ночи — покой, сон, вхождение в глубь себя, в собственное самочувствие и одновременно отдых. Сюда можно добавить еще метеорологические изменения и их ритмику, вызывающие обострение хронических заболеваний (так что они могут выступать в роли барометра). Г. В. Ф. Гегель говорил по этому поводу, что ***душа чувствует состояния природы, ибо она сама природа.***

Развитие психики не должно идти вразрез с природными процессами, противоречить закономерностям природы.

Человека, как считает Х. Дельгадо (один из крупнейших современных специалистов-нейропсихологов), можно рассматривать как временную материально-информационную структуру. Мембраны, клетки и другие элементы живого возникли в результате соединения определенных химических элементов. Живой организм — только временное сочетание химических соединений. Каждый ион, который входит в состав нашего тела, до этого существовал в природе, и все элементы, образующие наш организм, вернуться назад, в ту же природу. Атомы, организация и время — единственные факторы, которые создают организм.

Собственно человеческая, сложно организованная, ***психика может сформироваться и успешно функционировать лишь при определенных биологических условиях:*** уровне содержания кислорода в крови и клетках мозга, температуре тела, обмене веществ и т.п. Существует огромное количество подобных органических параметров, без которых наша психика не будет нормально функционировать.

Особое значение для психической деятельности имеют следующие **особенности человеческого организма: возраст, пол, строение нервной системы и мозга, тип телосложения, генетические аномалии и уровень гормональной активности.**

Функционирование психики зависит не только от деятельности головного мозга и нервной системы человека, но и в целом от физиологического, гормонального функционирования всего организма, тела человека. Поэтому не случайно, что заболевания и нарушения функционирования организма порождают и специфические проявления в психике человека. Практически любое хроническое заболевание приводит к повышению раздражительности, утомляемости, эмоциональной нестабильности, т.е. влечет изменения психологического тонуса. Уже одно поступление желчи в кровь человека (а это происходит, когда он заболевает желтухой) сопровождается значительными изменениями в его психике: подавленностью, раздражительностью, тоскливым настроением, апатией, угнетением интеллектуальных функций. Отсюда известное понятие «желчный характер», отражающее многовековой опыт наблюдений за тем, как влияют заболевания печени на поведение человека.

Особенно много легенд связано с подагрой, которую некоторые исследователи считают первопричиной одаренности многих знаменитостей. Основная причина этой болезни — отложение в суставах кристалликов соли мочевой кислоты. В результате при движении возникают страшные боли. Подагра приводит к значительному повышению в крови уровня мочевой кислоты, химический состав которой очень близок к пуринам, веществам, возбуждающим нервную систему и усиливающим сердечную деятельность (например, кофеин, теofilлин, которых много в кофе и чае). У людей вообще в крови мочевой кислоты в десятки раз больше, чем у животных. Именно она помогает нашим нервным клеткам работать эффективнее. Следовательно, увеличение в организме мочевой кислоты стимулирует психическую активность. Поэтому подагрики, как правило, отличаются необычайной работоспособностью, целенаправленностью, умеют упорно добиваться поставленной цели.

В современной психологии большое внимание уделяется определению связи между морфологическими особенностями тела индивида и его психикой. Наибольшую

известность приобрели конституциональные типологии человеческой психики Э. Кречмера и У. Шелдона.

Немецкий психолог Э. Кречмер (1888—1964) в своей знаменитой работе «Строение тела и характер» попытался найти те связи, которые существуют между строением тела человека и его психологическим складом. На основе большого объема клинических наблюдений он пришел к выводу: ***тип телосложения предопределяет не только формы психических заболеваний, но и наши основные личностные (характерные) особенности.***

Наблюдается зависимость специфики психики и психических процессов от пола человека. Женское начало (в рамках человеческой популяции) призвано обеспечивать неизменность потомства от поколения к поколению, т.е. оно ориентировано на сохранение уже имеющихся признаков. Отсюда большая психическая устойчивость женщин и усредненные параметры их психики. Мужское начало связано с необходимостью адаптации к совершенно новым, неизвестным условиям, что и объясняет большую психологическую индивидуализированность мужчин, среди которых чаще встречаются не только сверхталантливые, но и совершенно никчемные особи.

Следовательно, можно предполагать: особенности как мужской, так и женской психики определяются эволюционно-генетической целесообразностью (В. А. Геодакян).

Женщины легко приспосабливаются на индивидуальном уровне к внешнему миру, но они в то же время более подвержены действию популяционных и видовых закономерностей, их поведение в большей степени биологически детерминировано. Специфика мужской психики предполагает большее разнообразие ее типов при значительно меньшей способности к выживанию в неблагоприятных условиях. Поэтому признаки вырождения в любой популяции обнаруживаются прежде всего у мужских особей.

Физические различия мужчины и женщины связаны с их жизненными функциями.

Мужчины, выступая как преобразователи внешнего мира, могут как созидать, так и разрушать его, являются новаторами в освоении времени и пространства, новых сфер деятельности. Выполнение этой жизненной функции достигается за счет следующих физических качеств: высокий рост и длинные конечности, широкие плечи, выраженный рельеф мышц, физическая сила, большой вес за счет

костной ткани и скелета, грубая кожа, выраженный волосяной покров на теле. Все эти физические качества необходимы для выполнения физических нагрузок, борьбы и активного преобразования внешнего мира.

Женщины, выполняя жизненную функцию сохранения человеческой жизни и продолжения человеческого рода, стремятся стабилизировать все, сохраняя мир, покой, благополучие, достигнутые успехи в семье и обществе. Выполнение этой жизненной функции обеспечивается за счет специфических физических качеств: широкий таз, преобладающее туловище по сравнению с конечностями, грудной тип дыхания, развитые грудные железы напрямую влияют на деторождение и кормление младенца, а выраженная жировая ткань (на боках, бедрах, ягодицах) является своеобразным «хранилищем оперативной энергии». Эстетичность женского тела, его округлость, красивые волосы, гладкая нежная кожа обеспечивают привлекательность женщине, что немаловажно в интимных отношениях, а в конечном счете — для продолжения всего человеческого рода.

Обменные метаболические процессы различаются у мужчин и у женщин.

У женщин обменные процессы характеризуются преобладанием анаболических процессов, включающих ориентацию на питание, интеграцию, сохранение энергии, что обеспечивает повышенную выживаемость женского организма.

У мужчин преобладают катаболические процессы, связанные с расходом энергии, размножением, дезинтеграцией. К 18 годам средний юноша физически сильнее средней девушки примерно в два раза. Взрослый мужчина более мускулист и имеет более прочную костную систему, а на теле женщины с возрастом образуется более толстая жировая прослойка. Организм женщины имеет ряд врожденных особенностей: большую эластичность кровеносных сосудов и способность более эффективно вырабатывать жировые вещества. Неравенство полов проявляется и в способности ощущать боль: женщины страдают от физической боли в большей степени, чем мужчины, к тому же женская боль сильнее и продолжительнее, что обусловлено тем, что женщины имеют примерно в два раза больше нервных рецепторов, нервных волокон на каждый сантиметр кожи лица, чем мужчины. Психологические исследования показали,

что девочки превосходят мальчиков в вербальных способностях; мальчики же отличаются большей агрессивностью, а также математическими и визуально-пространственными способностями.

Таким образом, **морфологические и физиологические половые различия** проявляются в специфике строения тела и половых органов, в отличиях гормональной сферы и пропорции гормонов, в особенностях внешнего облика, уровне протекания физиологических процессов, степени физической силы, строения и функционировании головного мозга, специфике психологических особенностей.

2.4. Мозг и психика

Психика выступает как свойство живой высокоорганизованной материи, мозга.

Нервная система — центр деятельности всего организма. Формирование нервной системы, спинного и головного мозга, начинается с третьей недели после оплодотворения яйцеклетки, после восьмой недели нервная система начинает функционировать, в результате чего появляются первые движения эмбриона. К моменту рождения все нервные клетки (нейроны) сформированы и больше в течение жизни не обновляются и не формируются. Общее количество нейронов в головном мозге достигает 100 млрд. Мозг новорожденного ребенка весит в пять раз меньше, чем мозг взрослого человека. Индивидуальные различия веса мозга взрослого человека варьируются от 900 до 2000 г, причем больший вес мозга еще не гарантирует высокого уровня интеллектуальных возможностей.

Нервная система делится на **центральную и периферическую** (включает нервы и нервные узлы, расположенные во внутренних органах: иннервируют сердце, легкие, пищеварительный тракт, сосуды, мышцы. Периферийная вегетативная нервная система управляет работой организма и практически не зависит от волевых усилий человека). Центральная нервная система состоит из спинного мозга и различных структур головного мозга. Основными компонентами головного мозга являются два полушария, мозжечок и ствол мозга. Кора полушарий отвечает за речь, мышление, память, принятие решений. Мозжечок в основном

помогает координировать движения тела. Ствол мозга управляет физиологическими процессами в организме: ритмом сердца, дыханием, уровнем артериального давления и т.п.

Нервная система выполняет две главные функции: **функцию передачи информации**, за которую ответственны *периферическая нервная система* и связанные с ней рецепторы (чувствительные элементы, находящиеся в коже, глазах, ушах, во рту и пр.) и эффекторы (железы и мышцы), и **функцию интеграции и переработки** получаемой информации и **программирования наиболее адекватной реакции**. Эта функция принадлежит **центральной нервной системе** и включает широкий диапазон процессов — от простейших рефлексов на уровне спинного мозга до самых сложных мыслительных операций на уровне высших отделов мозга.

Мозг состоит из серого (скопление нервных клеток) и белого (скопление нервных волокон) вещества. В каждом кубическом сантиметре коры головного мозга человека содержится около 1000 км нервных волокон, соединяющих нервные клетки между собой. Профессор Р. Хайер обнаружил, что мужчины думают больше серым веществом, а женщины в процессе мышления задействуют в десять раз больше белого вещества, чем мужчины.

Повреждение или неадекватное функционирование любого участка нервной системы вызывает специфические нарушения в функционировании всего организма и психики. Наиболее сильно на психику влияет характер полноценности и адекватности функционирования головного мозга, особенно коры головного мозга. В коре головного мозга выделяются **сенсорные зоны**, куда поступает и где обрабатывается информация от органов чувств и рецепторов, **моторные зоны**, управляющие скелетной мускулатурой тела и движениями, действиями человека, и **ассоциативные зоны**, которые служат для переработки информации. Например, примыкающие к сенсорным областям **гностические зоны** ответственны за процесс восприятия, а соседние с моторно-двигательной областью **практические зоны** обеспечивают тонкую моторику и автоматические движения. Ассоциативные зоны, расположенные в лобной части мозга, особенно тесно связаны с мыслительной деятельностью, речью, памятью и осознанием положения тела в пространстве.

При рождении ребенок обладает врожденными рефлексами сосания, мигания, реагирования на свет и звук; впрочем, эти рефлексы уже функционируют с семи месяцев внутриутробного развития, т.е. плод сосет свой большой палец, реагирует на громкие звуки, способен слышать голос матери и разговаривающих с ней людей. Дальнейшее развитие мозга, рефлексов и психики происходит в течение жизни и зависит от условий существования. Развитие мозга ребенка завершается к 6 годам (известно, что младенец рождается с небольшим количеством синапсов — мест соприкосновения отростков нервных клеток друг с другом и передачи нервных импульсов, информации, а к 6 годам количество синапсов резко увеличивается, стабилизируется, уже больше не меняясь на протяжении всей жизни), однако функциональной зрелости мозг достигает к 18 годам (так как популяция нейронов уже полностью сформирована до рождения, то дальнейшее созревание нервной системы связано только с разветвлением отростков у каждого нейрона, миелинизацией нервных волокон, образованием различных многоуровневых мозговых функциональных систем, развитием глиальных клеток, ответственных за питание нейронов).

Начиная с 25-летнего возраста ежедневно отмирают десятки тысяч нервных клеток, однако вначале этот процесс не влечет серьезных последствий, поскольку в коре головного мозга насчитывается около 40 млрд нервных клеток. Функции погибших нервных клеток берут на себя их оставшиеся в живых «коллеги»; так, одна живая нервная клетка может заменить девять погибших (она увеличивается в размерах, формирует новые отростки и связи с другими нейронами). Недавние исследования показали, что иногда новые нейроны могут возникать из стволовых клеток даже в мозге взрослого человека. Экспериментально обнаружено, что стволовые клетки можно извлечь из мозга зародышевой ткани и пересадить в другой участок нервной системы, где они превратятся в нейроны, но может наступить безудержное размножение стволовых клеток, и тогда образуются злокачественные опухоли.

В 2005 г. профессор Пери Бартлет установил, что обновлению клеток мозга содействует вещество пролактин, для выработки которого нужны физические и умственные нагрузки, занятия любовью, бегом, разгадывание сложных кроссвордов.

После 45 лет процесс гибели нейронов усиливается (каждый день могут погибать сотни тысяч нейронов), что приводит к снижению скорости восприятия, усвоения новой информации, к замедлению скорости, точности реакций, нарушениям памяти, ослаблению интеллекта (вплоть до старческого слабоумия), нарушениям движений, эмоциональным и личностным изменениям. Из-за гибели нейронов при старении уменьшается масса головного мозга (до 1,1 кг к 90 годам, в то время как масса мозга взрослого человека колеблется от 1,4 до 2 кг, что составляет 2% от общей массы тела человека). Однако умственные способности не определяются величиной и массой головного мозга. При нездоровом образе жизни, под влиянием стрессов, алкоголя, наркотиков, плохой экологии процессы гибели нервных клеток мозга резко ускоряются и усиливаются, что приводит к деградации психики и интеллекта, к деменции и летальному исходу.

Полноценное функционирование нейронов поддерживается глиальными клетками (их в девять раз больше, чем нейронов), которые транспортируют питательные вещества из кровеносных сосудов в нейроны, поддерживают нормальный баланс ионов в мозге, обезвреживают болезнетворных микробов, влияют на образование синапсов и установление нервных связей между зонами мозга, обмениваются сигналами с нейронами и другими глиальными клетками: есть гипотеза, что высокие концентрации глиальных клеток в мозге превращают некоторых людей в гениев. Следует учитывать, что, несмотря на высокую пластичность человеческого мозга, любое повреждение или удаление его части меняет личность человека, влияет на его психику, а гибель определенных зон мозга (центры дыхательной и сердечной деятельности) способна приводить и к летальному исходу. Так, при повреждении зоны Брока — в задней трети нижней лобной извилины, — у человека нарушается речь, но если повреждена зона Вернике — в задней трети верхней височной извилины, — больной может говорить, но его речь становится бессодержательной. Если же поражена лобная кора мозга, то реальное восприятие внешней среды и самооценка нарушаются, человек не может интегрировать информацию восприятия, памяти с эмоциями и мотивациями, не может вырабатывать программу действий с учетом желаемых последствий. Страшной является операция лоботомии — отсечение

связей лобной коры от остальной части мозга или разрушение связей между правой и левой половинами лобной коры. Эта операция полностью уничтожает личность человека, уподобляя его растению.

Американским врачам из университета Рочестера удалось идентифицировать участок мозга, отвечающий за чувство юмора, а также за социальную и эмоциональную оценки и за функцию планирования. Он расположен в нижних отделах лобной доли. После инсультов, локализованных в этой зоне, человек может быть начисто лишен способности понимать шутки. А люди с повреждениями предлобной коры мозга не смогут понять чужое выражение лица, оценить эмоциональное состояние другого человека, не помогут, не проявят сочувствия, а также не воспримут сарказм, насмешку. Британским ученым удалось даже обнаружить четыре зоны, ответственные за чувство любви, причем все они входили в лимбическую систему мозга, ответственную за целый комплекс эмоциональных проявлений человека. У людей, проявляющих жестокое поведение, страдающих антисоциальной формой психопатии, специалисты обнаружили специфические изменения в передних отделах головного мозга. Эта область мозга ответственна за подавление агрессии и контроль таких эмоций, как гнев и ярость.

Вертикальный контур регуляции нервной системы человека складывается на основе взаимодействия подкорковых образований и коры головного мозга. Физиологическим генератором энергии являются подкорковые образования. Вертикальные потоки информации и энергетики в рамках «подкорка — кора» являются главными для нервно-психической регуляции.

Горизонтальный контур регуляции включает взаимодействие правого и левого полушарий головного мозга. Асимметрия распределения энергетических и информационных функций, закрепленных за правым и левым полушариями, носит не жестко врожденный структурный характер, а является приобретенной, функциональной. У большинства людей наблюдается частичное преобладание активности левого полушария, которое берет на себя основные информационные и логические функции по обработке информации и активно управляет прежде всего правой рукой человека, делая ее ведущей («правосторонняя цивилизация»). Правши составляют

80–90% современных людей. Известно, что примерно у 90% людей доминирует левое полушарие мозга, в котором расположены центры речи. Специализация мозговых полушарий достигает своего наивысшего развития у человека. В зависимости от того, какое полушарие у человека развито лучше, более активно функционирует, появляются свои отличительные свойства в психике человека, его способностях.

Профессор психологии из Калифорнийского технологического института Р. Сперри (в 1981 г. «за открытия, касающиеся функциональной специализации полушарий головного мозга», ему была присуждена **Нобелевская премия** по физиологии и медицине) обнаружил, что расщепление мозга (комиссуротомия — операция по расщеплению комиссур, мозговых связей, перерезка мозолистого тела) приводило к появлению признаков «синдрома расщепленного мозга», разделению некоторых функций по полушариям (например, левое полушарие у правшей после операции теряло способность рисовать, но сохраняло способность писать, правое — разучивалось писать, но умело рисовать). Оказалось, что у правшей левое полушарие отвечает не только за речь, но и письмо, счет, вербальную память, логические рассуждения. Правое же полушарие обладает музыкальным слухом, легко воспринимает пространственные отношения, разбираясь в формах и структурах неизмеримо лучше левого, умеет опознавать целое по части. Случаются, правда, отклонения от нормы: иногда музыкальными оказываются оба полушария, иногда у правого находят запас слов, а у левого — представления о том, что эти слова означают. Но закономерность в основном сохраняется: одну и ту же задачу два полушария решают с разных точек зрения, а при выходе из строя одного из них нарушается и функция, за которую оно отвечает. Когда у композиторов М. Равеля и Ю. А. Шапорина произошли кровоизлияния в левые полушария, оба не могли больше ни говорить, ни писать, но продолжали сочинять музыку, не забыв нотное письмо, ничего общего со словами и речью не имеющее.

Современные исследования подтвердили, что правое и левое полушария имеют специфические функции и преобладание активности того или иного полушария оказывает существенное влияние на индивидуальные особенности личности человека (табл. 2.2).

Таблица 2.2

| Функции левого полушария | Функции правого полушария |
|---|--|
| хронологический порядок | текущее время |
| чтение карт, схем | конкретное пространство |
| запоминание имен, слов, символов | запоминание образов, конкретных событий, узнавание лиц людей |
| речевая активность, чувствительность к смыслу | восприятие эмоционального состояния |
| видение мира веселым | видение мира мрачным |
| детальное восприятие | целостное, образное восприятие |

Эксперименты показали, что при отключении правого полушария люди не могли определить текущее время суток, время года, ориентироваться в конкретном пространстве — найти дорогу домой, не чувствовали «выше-ниже», не узнавали лица своих знакомых, не воспринимали интонации слов и т.п.

Человек не рождается с функциональной асимметрией полушарий. Р. Сперри обнаружил, что у больных с «расщепленным мозгом», особенно у молодых, речевые функции в зачаточной форме со временем совершенствуются. «Неграмотное» правое полушарие может научиться читать и писать за несколько месяцев так, словно оно уже умело все это, но забыло.

Центры речи в левом полушарии развиваются главным образом благодаря не говорению, а писанию: упражнение в письме активизирует, тренирует левое полушарие. «Но дело тут не в участии правой руки. Если европейского мальчика-правшу отдать учиться в китайскую школу, центры речи и письма постепенно переместятся у него в правое полушарие, ибо в восприятии иероглифов, которым он научится, зрительные зоны участвуют неизмеримо активнее речевых. Обратный процесс произойдет у китайского мальчика, переехавшего в Европу. Если человек останется на всю жизнь неграмотным и будет занят рутинной работой, межполушарная асимметрия у него почти не разовьется». Таким образом, функциональная специфика полушарий изменяется под влиянием как генетических, так и социальных факторов. Асимметрия полушарий мозга — это динамическое образование: в процессе онтогенеза происходит

постепенное нарастание асимметрии мозга (наибольшая выраженность асимметрии полушарий наблюдается в среднем возрасте, а к старости постепенно нивелируется), в случае поражения одного полушария возможна частичная взаимозаменяемость функций и компенсация работы одного полушария за счет другого.

Именно специализация полушарий и позволяет человеку рассматривать мир с двух различных точек зрения, познавать его объекты, пользуясь не только словесно-грамматической логикой, но и интуицией с ее пространственно-образным подходом к явлениям и моментальным охватом целого. Специализация полушарий как бы порождает в мозге «двух собеседников» и создает физиологическую основу для творчества.

Но следует подчеркнуть, что в норме осуществление любой функции — это результат работы всего мозга: и левого, и правого полушарий.

У женщин выявлены более высокие показатели, связанные с лингвистическими функциями, памятью, аналитическими способностями и тонким ручным манипулированием, что можно связать с большей относительной активностью левого полушария их мозга.

Напротив, творческие художественные способности и возможность уверенно ориентироваться в пространственных координатах заметно лучше у мужчин. Видимо, они обязаны этими преимуществами правому полушарию своего мозга. Исследования показали, что уровень общих способностей средней женщины выше, чем среднего мужчины, но среди мужчин действительно чаще встречаются такие, у которых показатели интеллектуального потенциала значительно превышают средний уровень или, наоборот, намного ниже него. Было обнаружено, что у женщин в некоторых участках мозолистого тела (важной части мозга) больше нервных волокон, чем у мужчин. Это может означать, что межполушарные связи у женщин более многочисленны и поэтому у них лучше происходит синтез информации, имеющейся в обоих полушариях. Данный факт может объяснить некоторые половые различия в психике и поведении, в том числе и знаменитую «женскую интуицию».

Если одно из полушарий мозга чрезмерно развито, а другое — недоразвито, то возникают специфические отклонения (например, аутизм). Если левое полушарие сильно недоразвито (иногда происходит сбой в развитии левого полушария

во время внутриутробного периода, когда избыток мужского гормона тестостерона подавляет левое полушарие), то чрезмерно преобладает правое полушарие, или если мозг не разделен на отдельные полушария и выступает как единое целое, то возникает редкое отклонение — синдром саванта. Мозг саванта основную часть информации обрабатывает бессознательно, а сознательный (преобладающий у здоровых людей) этап формирования мысли, чувства практически отсутствует, поэтому такой человек не способен к обучению, анализу своих действий, т.е. является умственно отсталым, но одновременно на бессознательном уровне способен проявлять сверхъестественные способности (с одного раза запомнить и повторить услышанные страницы текста или музыкальное произведение, арии, владеть 30 языками, безошибочно производить в уме умножение шестизначных чисел, хотя его не обучали математике). Саванты с истинно гениальными сверхъестественными специфическими способностями встречаются крайне редко. В течение XX в. савантов было выявлено около сотни, в наши дни живы 25.

На психическое состояние человека влияет и соотношение гормонов: например, повышенное количество серотонина — вещества, передающего сигналы от одной клетки мозга к другой в теменно-лобной коре и гиппокампе, могут повышать вероятность психических нарушений, склонности к самоубийству.

Исследователи выяснили, что работать в полную силу мозгу мешают самые разные причины. Высокое кровяное давление губительно влияет на память. Исследование показало, что за 25 лет мужчины с повышенным давлением теряют в два раза больше когнитивных способностей, чем те, у кого давление нормальное. Курение на 25% снижает возможности памяти и интеллекта. Недостаток сна, алкоголь, нарушение работы щитовидной железы также подрывают способность мозга формировать новые воспоминания.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что целостность души (психики) и тела (сомы) — главная сущностная черта человека. **Работа тела, мозга является, с одной стороны, основой для функционирования психики, а с другой стороны, от деятельности и состояния психики зависит телесное здоровье и самочувствие человека. (В здоровом теле — здоровый дух, и наоборот, здоровый дух — основа здорового тела.)** Но в то же время тело и душа — качественно различные субстанции, и отождествлять их нельзя.

Дихотомия (биполяризация) «тело — психика» дополняется третьей диалектической составляющей — это социальный фактор общения и взаимодействия людей друг с другом в обществе. **Существование человека и развитие его духа невозможны без общения и взаимодействия с другими людьми, обмена мыслями и чувствами, так же как формирование его психики — без социального фактора. Помимо существования духа в каждом конкретном человеке он воплощен в человеческой культуре: религии, искусстве, науке, философии.**

2.5. Структура сознания.

Соотношение сознания и бессознательного

Сознание — высшая, свойственная человеку форма обобщенного отражения объективных устойчивых свойств и закономерностей окружающего мира, формирования у него внутренней модели внешнего мира, в результате чего достигается познание и преобразование окружающей его действительности.

Функция сознания заключается в формировании целей деятельности, в предварительном мысленном построении действий и предвидении их результатов, что обеспечивает разумное регулирование поведения и деятельности человека (рис. 2.2).

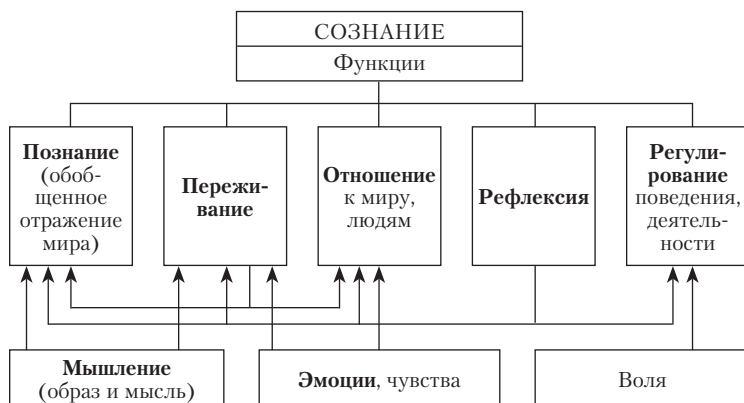


Рис. 2.2. Функции и свойства сознания

Выделяют следующие свойства сознания: **познание и переживание**, построение **отношений**. **Отсюда** непосредственно следует включение мышления и эмоций в процессы сознания. Действительно, основной функцией мышления, сознания является выявление объективных связей между явлениями внешнего мира, т.е. **сознание есть совокупность знаний об окружающем мире**. Основной функцией эмоции является формирование субъективного отношения человека к предметам, явлениям, людям. **Реально существующая в едином потоке сознания, образ и мысль могут, окрашиваясь эмоциями, становиться переживанием**. «Осознание переживания — это всегда установление его объективной отнесенности к причинам, его вызывающим, к объектам, на которые оно направлено, к действиям, которыми оно может быть реализовано» (С. Л. Рубинштейн). В сознание человека включено определенное отношение к окружающей среде, к другим людям: «Мое отношение к моей среде есть мое сознание» (К. Маркс).

Обеспечение целеполагающей деятельности человека — важнейшая характеристика сознания. Человек, приступая к какой-либо деятельности, ставит перед собой определенные цели, принимает волевые решения, координирует и корректирует свои действия, т.е. поступает сознательно.

Сознание рождается в бытии, отражает и творит его.

Функции сознания:

- 1) **отражательная;**
- 2) **порождающая** (творчески-креативная);
- 3) **регулятивно-оценочная;**
- 4) **рефлексивная** — основная функция, характеризующая сущность сознания.

В качестве объекта рефлексии могут выступать:

- 1) отражение мира;
- 2) мышление о нем;
- 3) способы регуляции человеком своего поведения;
- 4) процессы рефлексии;
- 5) личное сознание.

Благодаря рефлексии сознания человек может «смотреть на себя с точки зрения других людей». «Сознание — писал Э. В. Ильенков — собственно только и возникает там, где индивид оказывается вынужденным смотреть на самого себя как бы со стороны, как бы глазами других людей, только там, где он должен соразмерять свои индивидуальные действия

с действиями другого человека, т.е. только в рамках совместно осуществляемой жизнедеятельности».

Одной из главных характеристик сознания является связь индивидуального сознания с обществом. Сознание развивается у человека только в социальных контактах, каждый человек в ходе индивидуального развития через овладение языком приобщается к совместному знанию (сознанию). В онтогенезе сознание ребенка развивается сложным, опосредствованным путем. Психику ребенка, младенца, вообще говоря, нельзя рассматривать как изолированную, самостоятельную. С самого начала существует устойчивая связь психики ребенка и матери. Мать, являясь носителем сознания, по-видимому, передает ребенку не просто психофизическую, но и сознательную человеческую информацию.

Следующий этап — это собственно деятельность матери. Первичные органические потребности ребенка в тепле, психологическом комфорте и т.п. организуются и удовлетворяются извне любовным отношением матери к своему ребенку. Мать любящим взглядом «вылавливает» и оценивает все ценное, с ее точки зрения, в первоначально беспорядочной реактивности организма ребенка и плавно, постепенно, любящим действием отсекает все отклоняющееся от социальной нормы. Здесь важно и то, что нормы развития уже всегда есть в каком-то определенном виде в человеческом обществе, в том числе и нормы материнства. Так любовью к ребенку мать как бы извлекает его из органической реактивности, бессознательности и вводит в человеческую культуру, в человеческое сознание. Известный психолог З. Фрейд отмечал, что «мать учит любить ребенка», она действительно вкладывает свою любовь (отношение) в психику ребенка, поскольку мать (ее образ) является для чувств и восприятия ребенка действительным центром всех актов, благ и неприятностей.

Затем наступает следующий этап развития, который можно назвать **первичным актом сознания**, — **это идентификация ребенка с матерью**, т.е. ребенок пытается поставить себя на место матери, подражать ей, уподобить себя ей. Эта идентификация ребенка с матерью является, по-видимому, первичным человеческим отношением, своего рода прорубленным для ребенка любовью матери окном в культуру, первичным актом сознания. Мать имеет значение прежде всего в смысле культурного образца

социального поведения, которому ребенок только следует. Именно отсюда начинается жизненный путь человека, развитие его сознания. И первичным актом сознания является акт идентификации с символами культуры, организующий человеческое сознание, делающий человека человеком.

Но следование образцу поведения, реализация смысла культурного символа активизируют тот слой сознания, который может относительно самостоятельно развиваться посредством механизма рефлексии, анализа. Если осознание есть постижение целостности ситуации и оно дает картину целого, то рефлексия, напротив, членит это целое, например, ищет причину затруднений, осуществляет анализ ситуации в свете цели деятельности. Таким образом, осознание является условием рефлексии, но, в свою очередь, рефлексия есть условие для более высокого, глубокого и верного осознания, понимания ситуации в целом.

Таким образом, выделяют два слоя сознания (В. П. Зинченко).

1. **Бытийное сознание** (сознание для бытия), включающее в себя:

- а) биодинамические свойства движений, опыт действий;
- б) чувственные образы.

2. **Рефлексивное сознание** (сознание для сознания), включающее в себя:

- а) значение;
- б) смысл.

Значение — содержание общественного сознания, усваиваемое человеком. Это могут быть операционные значения, предметные, вербальные, житейские и научные значения — понятия.

Смысл — субъективное понимание и отношение к ситуации, информации.

Мир производственной, предметно-практической деятельности соотносится с биодинамической тканью движения и действия (бытийного слоя сознания). Мир представлений, воображений, культурных символов и знаков — с чувственной тканью (бытийного сознания). Сознание рождается и присутствует во всех этих мирах.

На уровне бытийного слоя сознания решаются очень сложные задачи, так как для эффективного в той или иной ситуации поведения необходима актуализация нужного в данный момент образа и необходимой двигательной программы, т.е. образ действия должен вписываться в образ

мира. Мир идей, понятий, житейских и научных знаний соотносится со значением (рефлексивного сознания). Мир человеческих ценностей, переживаний, эмоций — со смыслом (рефлексивного сознания). **Личностный смысл** как важная характеристика сознания, в отличие от универсального значения «для всех», фиксирует, что́ то или иное событие значит для человека лично, отражает его опыт и значимость индивидуальной деятельности.

Венцом развития сознания является формирование самосознания, которое позволяет человеку не только отражать внешний мир, но, выделив себя в нем, познавать свой внутренний мир и определенным образом относиться к себе. Мерилом для человека в его отношении к себе являются прежде всего другие люди. Каждый новый социальный контакт меняет представление человека о себе, делает его более многогранным. Сознательное поведение является не столько проявлением того, каков человек на самом деле, сколько результатом его представлений о себе, сложившихся на основе общения с ним окружающих.

Осознание себя в качестве устойчивого объекта предполагает внутреннюю целостность, постоянство личности, которая, независимо от меняющихся ситуаций, способна при этом оставаться сама собой. Ощущение человеком своей единственности поддерживается непрерывностью его переживаний во времени: помнит о прошлом, переживает настоящее, обладает надеждами на будущее. Непрерывность таких переживаний и дает человеку возможность интегрировать себя в единое целое. Главная функция самосознания — сделать доступными для человека мотивы и результаты его поступков и дать возможность понять, каков он есть на самом деле, оценить себя; если оценка окажется неудовлетворительной, то человек может либо заняться самоусовершенствованием, саморазвитием, либо, включив защитные механизмы, вытеснить эти неприятные сведения, избегая травмирующего влияния внутреннего конфликта.

Отличительные признаки сознания:

- обусловленность социальными условиями;
- наличие творческого преобразования действительности;
- прогнозирующий характер деятельности;
- отражение мира в его существенных связях и отношениях;
- наличие самосознания.

Но психика человека — это не только сознание, но и бессознательное. Сознание и бессознательное работают в режиме гармонического единства. В зоне ясного осознания человека находится лишь часть сигналов, которые используются для осознанного управления поведением, выбора стратегии поведения, поиска новых способов решения. Остальные сигналы — для регуляции процессов, но на подсознательном уровне, для контроля поведения, протекающего без непосредственного участия сознания.

Бессознательное проявляется в психических явлениях, во сне, в автоматических движениях, некоторых неосознанных побуждениях к деятельности, реакциях на неосознанные раздражители. Неосознаваемые психические процессы можно разбить на два больших класса: первый — неосознаваемые механизмы сознательных действий (неосознаваемые автоматические действия и навыки, явления неосознаваемой установки); второй — неосознаваемые побудители сознательных действий (именно их исследовал психолог З. Фрейд). Импульсы бессознательной области психики (влечения, вытесненные желания, переживания) оказывают сильное влияние на действия и состояния человека, хотя он и не подозревает этого и часто сам не знает, почему поступает определенным образом.

Бессознательные представления с трудом переходят в сознание, оставаясь неосознанными из-за работы двух механизмов — вытеснения и сопротивления. Сознание сопротивляется им, т.е. человек не пропускает в него всей правды о себе. Поэтому бессознательные представления, имея большой энергетический заряд, прорываются в сознательную жизнь индивида, принимая искаженную или символическую форму (три формы проявления бессознательного: сновидения, ошибочные действия (оговорки, опуски, забывание вещей), невротические симптомы).

Многие знания, отношения, переживания, составляющие внутренний мир каждого человека, не осознаются им, и вызываемые ими побуждения обуславливают поведение, непонятное ни для него самого, ни для окружающих. Бессознательная регуляция поведения может рассматриваться как целенаправленная лишь в том смысле, что после достижения определенной цели происходит снижение напряжения так же, как и при осознанном управлении.

Большая часть процессов, протекающих во внутреннем мире человека, им не осознается, но в принципе каждый из них может стать осознанным. Для этого нужно выразить его словами — вербализовать. Выделяют:

1) **подсознательное** — те представления, желания, действия, устремления, которые ушли сейчас из сознания, но могут потом прийти в сознание;

2) **собственно бессознательное** — такой психический феномен ни при каких обстоятельствах не становится сознательным.

3. Фрейд считал, что бессознательное — это не столько те процессы, на которые не направляется внимание, сколько переживания, подавляемые сознанием, такие, против которых сознание воздвигает мощные барьеры.

Он показал, что бессознательные побуждения лежат в основе многих очагов скрытого напряжения, которые могут породить психологические трудности адаптации и даже заболевания. Человек может вступить в конфликт с многочисленными социальными запретами, в результате чего у него нарастает внутренняя напряженность и в коре мозга возникают изолированные очаги возбуждения. Для того чтобы снять возбуждение, нужно прежде всего осознать сам конфликт и его причины, что невозможно сделать без тяжелых переживаний. Поэтому человек избегает осознания, и эти тяжелые переживания вытесняются в бессознательное. Однако это не означает, что очаги возбуждения разрушаются. Длительное время они могут сохраняться в заторможенном состоянии; такой ущемленный очаг может быть очень глубоко запрятан, но при неблагоприятных условиях может выявиться и оказать травмирующее влияние на состояние человека, вплоть до развития психического заболевания.

Для исключения такого болезнетворного влияния необходимо осознать травмирующий фактор и переоценить его, ввести его в структуру других факторов и оценок внутреннего мира и тем самым разрядить очаг возбуждения и нормализовать психическое состояние человека. Только такое осознание устраняет травмирующее воздействие «неприемлемой» идеи или желания. Заслуга З. Фрейда в том, что он сформулировал указанную зависимость и включил ее в основу своей терапевтической практики психоанализа.

Психоанализ включает в себя поиск скрытых очагов напряженности, возникающих при вытеснении неприемлемых

желаний, и осторожную помощь человеку в осознании и переоценке тревожащих его переживаний. Психоанализ основан на поиске очага (его воспоминании), вскрытии его (переводе информации в словесную форму), переоценке (изменении системы установок, отношений) переживания в соответствии с новой значимостью, ликвидации очага возбуждения, нормализации психического состояния человека. Психоанализ — процедура длительная и требующая доверительного общения пациента с психоаналитиком.

В последнее время разработан новый метод вскрытия и поиска скрытых очагов (подавленных переживаний, психотравм, желаний, неправильных действий) и гармонизации внутреннего мира человека — метод ребефинга. Для вытеснения из сознания и удержания в подавленном, заторможенном состоянии «нежелательных переживаний» в области бессознательного тратится определенное количество психической энергии, и чем больше таких «подавленных очагов», тем больше энергии отвлекается на эту блокировку, в результате чего человек может испытывать некий недостаток энергии для своей жизнедеятельности, что проявляется в неудовлетворительном психическом и физическом самочувствии, в ослаблении активности и потере интереса, радости от жизни, в увеличении проблем, конфликтов и трудностей.

Метод ребефинга позволяет вскрыть и устранить «скрытые очаги подавленных переживаний», освободить психическую энергию и интегрировать ее в текущую жизнедеятельность, получая заряд активности, энергии, радости и наслаждения, великолепного самочувствия. Ребефинг — это современный метод самопомощи с использованием определенной техники дыхания, дающей человеку позитивные и глубоко детализированные представления о его разуме, теле, эмоциях, в результате чего сознание человека узнает, что содержится в подсознании, вскрывает «очаги подавления» и интегрирует, преобразует подавленное (то, что человек делал как-то неправильно) в общее чувство активности и хорошего самочувствия. Ребефинг дает возможность разуму и телу осторожно перестроить себя таким образом, чтобы увеличить ощущение счастья, эффективность полезной деятельности, вернуть хорошее здоровье, внутреннюю гармонию личности.

Только переводя неосознанные импульсы в сознание, можно достигнуть контроля над ними, приобретая большую

власть над своими поступками и повышая уверенность в своих силах. Итак, **сознание как внутренняя модель, отражающая внешнюю среду человека и его собственный мир в их стабильных свойствах и динамических взаимоотношениях**, помогает человеку эффективно действовать в реальной жизни.

2.6. Взаимодействие наследственности и среды: индивид, личность, субъект, индивидуальность

Онтогенез (от греч. *ontos* — сущее, *genesis* — происхождение) — развитие индивида, формирование основных структур психики индивида в течение его детства.

Согласно теории Э. Геккеля, индивидуальное развитие (онтогенез) есть сокращенное развитие рода человеческого (филогенез), т.е. в процессе развития ребенок повторяет этапы истории человечества. Американский психолог С. Холл (1864—1924) считал, что онтогенез психики повторяет филогенез: в развитии человека выделяются стадии — младенчество, детство, подростковый возраст и юность, которые соответствуют стадиям эволюции общества — животная стадия, дикость, начало цивилизации, эпоха романтизма.

Эволюция психики человека в процессе его жизнедеятельности включает в себя сложное переплетение нескольких линий развития: психосоматическое развитие; развитие нервной системы; половое развитие; возрастные изменения; когнитивное развитие познавательных психических процессов — восприятия, памяти, мышления, речи, интеллекта; эмоционально-волевое развитие; развитие личности; нравственное развитие; развитие деятельности и умений. В научных целях анализируют каждое из направлений развития психики человека, хотя в реальной жизни они тесно переплетены, взаимосвязаны и детерминированы как наследственными факторами, так и воздействиями внешней социальной среды.

Генотип — это врожденные, генетически предопределенные особенности организма, но поскольку человек развивается и существует в определенной среде, к которой он приспособливается, то у него формируются и приобретенные качества, и своеобразно проявляются генетически предопределенные свойства организма, в результате чего

складывается «фенотип». Анализируя реального человека или животное, мы прежде всего можем определить его «фенотип», а «генотип» как бы скрыт, порой замаскирован, внешне искажен — в зависимости от условий жизни.

Взаимодействие наследственности, врожденности, условий внутриутробного развития и личного опыта происходит сложным образом, обуславливая индивидуальные различия отдельных людей. Наследственность допускает очень широкие границы развития поведения, и внутри них результат развития поведения будет зависеть от внешней среды обитания: тот или иной фактор внешней среды по-разному проявится в зависимости от специфики наследственности.

Внешняя среда включает в себя совокупность различных стимулов (воздух, пища, семейная обстановка, влияние друзей, условия образования, культурные и национальные нормы поведения и т.п.), на которые реагирует индивид в течение всей жизни и которые влияют на психологическое развитие, особенности личности, физическое здоровье и т.п. Влияние среды начинает действовать еще до рождения (недостаток питания, кислорода, стрессы и заболевания беременной женщины, физические и химические условия пренатальной внутриутробной среды могут иметь глубокие и необратимые последствия как для физического, так и для умственного развития ребенка).

Особенности, имеющиеся при рождении, называют врожденными, хотя они могут быть и не наследственными, а приобретенными во время внутриутробного развития организма. Могут в процессе жизни возникать органические повреждения мозга вследствие заболеваний или травм, которые способны привести к умственной неполноценности. Личный опыт, накапливаемый людьми, приводит к различиям умений, знаний, убеждений, личностных особенностей. Дети, имеющие полноценный здоровый мозг, но воспитанные в ограниченной среде приютов для младенцев, могут проявлять сильную умственную отсталость, которая усиливается у детей в старшем возрасте. Споры о том, какой из факторов — наследственность или среда — имеет решающее значение, не прекратились до сих пор и перенеслись в экспериментальную сферу.

Так, английский психолог Г. Айзенк считает, что интеллект на 20% определяется влиянием среды и на 80% — влиянием наследственности. Близнецы одного пола имеют

практически одинаковую наследственность, и коэффициент корреляции показателей их интеллекта равен 0,9; просто братья и сестры — дети одних родителей генетически сходны, но не тождественны по своей наследственности, и поэтому коэффициент корреляции их интеллекта будет уже 0,5. Но близнецы одного пола, воспитанные в различных условиях, станут различными людьми, например: один из близнецов стал преступником, а другой — прекрасным юристом. Таким образом, *взаимодействие наследственности и среды определяет индивидуальные особенности психики человека.*

Основоположник **теории конвергенции** В. Штерн считал, что и наследственная одаренность, и окружающая среда определяют законы детского развития и что **развитие есть результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни.** Психолог был сторонником концепции рекапитуляции. Он считал, что развитие психики ребенка повторяет историю развития человечества и культуры.

Американский психолог Дж. Вулвилл предложил **четыре модели влияния внешней среды и опыта на развитие поведения:** первая модель — «больничная койка» — ребенок в первые месяцы жизни находится под влиянием среды как беспомощный пациент; вторая модель — «луна-парк» — ребенок выбирает те развлечения, которые он хочет испытать, но не может изменить их последующее влияние на себя; третья модель — «соревнование пловцов» — человек осуществляет свой путь по определенной «плавательной» дорожке, фактически независимо от внешних стимулов (среда выступает как контекст для поведения человека); четвертая модель — «теннисный матч» — осуществляется как постоянное взаимодействие между влиянием среды и человеком, подобно тому как теннисист должен приспосабливаться к действиям своего противника, в то же время влияя на поведение другого игрока способом отражения (Л. Ф. Обухова).

Таким образом, жизнь и деятельность человека обусловлены **единством и взаимодействием биологического и социального факторов при ведущей роли социального фактора.**

Поскольку сознание, речь и пр. не передаются людям в порядке биологической наследственности, а формируются у них прижизненно, то используют понятие «**индивид**» — как **биологический организм, носитель общих**

генотипических наследственных свойств биологического вида (индивидом мы рождаемся) и понятие «личность» — как *социально-психологическая сущность человека, формирующаяся в результате усвоения человеком общественных форм сознания и поведения, общественно-исторического опыта человечества* (личностью мы становимся под влиянием жизни в обществе, воспитания, обучения, общения, взаимодействия).

Психология учитывает, что в то же время личность не только объект общественных отношений, испытывающий на себе социальные воздействия, но преломляющий, преобразующий их, поскольку постепенно *личность начинает выступать как совокупность внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия общества*. Эти внутренние условия представляют собой сплав наследственно-биологических свойств и социально обусловленных качеств, которые сформировались под влиянием предшествующих социальных воздействий. По мере формирования личности внутренние условия становятся более глубокими, в результате одно и то же внешнее воздействие может оказывать на разных людей разное влияние. Таким образом, *личность не только объект и продукт общественных отношений, но и активный субъект деятельности, общения, сознания, самосознания*.

С. Л. Рубинштейн ввел в психологию понятие «субъект». («Главный вопрос психологии — вопрос о субъекте».) В деятельности есть внешние и внутренние условия: внешние условия — это природные и социальные воздействия, а внутренние условия — это сам субъект. Внешние условия действуют только через внутренние. А внутренние (субъект) действуют через внешние и этим сами себя изменяют, т.е. субъект активен, сам является продуктом своего действия, способен изменить внешние воздействия.

Поскольку человек живет в трех сферах мира: природа — общество — культура, то можно выделить три типа субъектов:

1) *природный субъект* — это человек, который быстро приспосабливается к гибко изменяющимся условиям природной среды;

2) *социальный субъект* — человек как носитель присвоенных социальных норм, правил, принятых в данном обществе;

3) *субъект культуры* — субъект самостоятельного и ответственного решения жизненных проблем на основе общечеловеческих нравственных и культурных принципов. Понятие личность (в широком смысле) включает в себя все три типа субъектов.

Психическое развитие ребенка есть процесс развития у него способностей посредством овладения содержанием человеческой культуры. Сущность психического развития заключается в совершенствовании всех новых форм действенного и познавательного отражения действительности; переход к высшей ступени выражается в расширяющейся возможности познавательного и действенного проникновения в действительность (С. Л. Рубинштейн).

Источниками развития являются:

— взаимодействие ребенка с действительностью, главным образом социальной, и со взрослым (Л. С. Выготский);

— усвоение ребенком социального опыта, воплощенного в продуктах материального и духовного производства (А. В. Запорожец).

Условиями психического развития личности являются:

— общечеловеческие и индивидуальные органические особенности, а также ход их созревания в онтогенезе;

— социальные условия (человеческая среда).

Движущей силой развития считается отношение между личностью и ее социальной средой, обозначенное Л. С. Выготским как социальная ситуация развития личности.

Понятие **индивидуальности** в современной психологии представляет собой системную организацию человека как интегральную целостность, включающую различные уровни его психической организации.

Особенная и непохожая на других личность в полноте своих духовных и физических свойств характеризуется понятием «индивидуальность». Индивидуальности выражаются в наличии разного опыта, знаний, мнений, убеждений, в различиях характера и темперамента; индивидуальность свою мы доказываем, утверждаем.

Мотивация, темперамент, способности, характер — основные параметры индивидуальности. **Мотивация** — относительно устойчивая и индивидуально неповторимая система мотивов.

Темперамент — характеристика индивида, обусловленная нервно-динамическими особенностями его психической деятельности.

Способности — психические свойства, являющиеся условиями успешного выполнения какой-либо одной или нескольких видов деятельности.

Характер — совокупность стержневых прижизненно формируемых свойств — отношений человека к миру, накладывающих отпечаток на все его действия и поступки.

Наиболее полное понятие индивидуальности раскрывается в трудах Б. Г. Ананьева. Компонентами индивидуальности являются свойства индивида (совокупность природных свойств), личности (совокупность общественных, экономических, политических, правовых отношений и т.д.) и субъекта деятельности (совокупности деятельностей и меры их продуктивности).

Важным индикатором индивидуальности является активность создающей, творческой деятельности человека. Мера активности, напряженности работы внутреннего мира есть показатель духовности индивидуальности. Эффекты внутренней работы проявляются в поведении и деятельности как продукты творчества, производящие ценности для общества. Одним из проявлений активности индивидуальности могут являться поступки человека.

Критерием сформированности индивидуальности считается вклад человека в материальную и духовную культуру своего общества и человечества, т.е. неповторимый вклад личности в общественное развитие.

2.7. Жизненный цикл развития человека

Традиционно принято разделять жизненный цикл развития человека на следующие периоды:

- пренатальный (внутриутробный);
- детство;
- отрочество;
- зрелость (взрослое состояние);
- преклонный возраст, старость.

В свою очередь каждый из периодов состоит из нескольких стадий, имеющих ряд характерных особенностей. Например, **период детства** включает в себя следующие стадии:

1) **стадия новорожденности и младенчества** (от рождения до 1 года);

2) **стадия раннего детства** (или «первое детство», от 1 года до 3 лет) — период развития функциональной независимости и речи;

3) **стадия дошкольного детства** (или «второе детство», от 3 до 6 лет) характеризуется развитием личности ребенка и когнитивных процессов;

4) **стадия младшего школьного детства** (или «третье детство», от 6 до 11—12 лет) соответствует включению ребенка в социальную группу и развитию интеллектуальных умений и знаний.

Отрочество подразделяется на два периода:

1) **подростковый (или пубертатный)** период соответствует половому созреванию и продолжается с 11—12 лет до 14—15 лет. В это время под влиянием конституционных сдвигов у подростка формируется новое представление о себе;

2) **юношеский (ювенильный) период**, с 16 до 20—23 лет, представляет собой переход к зрелости — с биологической точки зрения юноша уже взрослый, но социальной зрелости еще не достиг: юности свойственно чувство психологической независимости, хотя человек еще не взял на себя никаких социальных обязательств. Юность выступает как период принятия ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека: выбор профессии и своего места в жизни, выбор смысла жизни, формирование мировоззрения и самосознания, выбор спутника жизни.

Развитие есть цепь качественных изменений, и психика ребенка принципиально отличается от психики взрослых. Проявляется закон неравномерности детского развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития. *Детское развитие подчиняется не биологическим, а общественно-историческим законам, развитие ребенка происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. Таким образом, движущая сила развития человека — это обучение* (Л. С. Выготский). Но обучение не тождественно развитию, оно создает зону ближайшего развития, приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале возможны для ребенка только в процессе взаимодействия со взрослыми и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка.

Зона ближайшего развития — это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем его возможного развития при содействии взрослых; «зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания, характеризует эмбриональное развитие на завтрашний день». Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии ребенка (Л. С. Выготский).

Никакое воздействие взрослого на процессы психического развития не может быть осуществлено без реальной деятельности самого ребенка. И от того, как эта деятельность будет осуществлена, зависит процесс самого развития. *Процесс развития — это самодвижение ребенка благодаря его деятельности, направленной на предметы, а факты наследственности и среды — это лишь условия, которые определяют не суть процесса развития, а лишь его различные вариации в пределах нормы.*

Ведущая деятельность характеризуется тем, что в ней перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей личности на данной стадии ее развития. Содержание и форма ведущей деятельности зависят от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка. Смена ведущих типов деятельности подготавливается длительно и связана с возникновением новых мотивов, которые побуждают ребенка к изменению положения, занимаемого им в системе отношений с другими людьми. Развивая идеи Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконин рассматривает каждый возраст исходя из следующих критериев:

- социальная ситуация развития — система отношений, в которую ребенок вступает в обществе;
- основной, или ведущий, тип деятельности ребенка в этот период;
- основные новообразования развития, причем новые достижения в развитии ведут к неизбежности изменения и социальной ситуации, к кризису.

При переходе от одной возрастной стадии развития к другой выделяют критические периоды, или кризисы, когда происходит разрушение прежней формы отношений человека с окружающим миром и формирование новой системы взаимоотношений с миром и людьми, что сопровождается значительными психологическими трудностями для самого человека и его социального окружения. **Выделяют**

малые кризисы (кризис 1 года, кризис 7 лет, кризис 17–18 лет) и большие кризисы (кризис новорожденности, кризис 3 лет, подростковый кризис 13–14 лет). При больших кризисах перестраиваются отношения ребенка и общества. А малые кризисы проходят внешне спокойнее, связаны с нарастанием умений и самостоятельности человека. В периоды критической фазы дети трудновоспитуемы, проявляют упрямство, негативизм, строптивость, непослушание.

Каждый из возрастных этапов имеет свою специфику по уровню физиологического функционирования, степени психического развития человека, его психологических качеств и преобладающих желаний, по доминирующим формам поведения и деятельности, особенностям развития личности.

«Личность» — это *социально-психологическая сущность человека, формирующаяся в результате усвоения человеком общественных форм сознания и поведения, общественно-исторического опыта человечества* (личностью мы становимся под влиянием жизни в обществе, воспитания, обучения, общения, взаимодействия).

На каждом возрастном этапе между ребенком и обществом, родителями, педагогами складывается своя специфическая социальная ситуация взаимодействия, формируется своя ведущая деятельность у ребенка, которая обуславливает главные изменения в развитии его личности и способностей, появление новообразований — новых качеств на данном возрастном этапе (на другом — будет уже иная ведущая деятельность и иная социальная ситуация развития, что подтвердили исследования отечественных психологов Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина), появляются свои специфические проблемы, которые могут быть решены с позитивным или негативным исходом (причем результат этого исхода во многом зависит от внешних факторов воздействия окружающих людей, поведения и воспитания, норм общества и этнической группы и т.п., согласно исследованиям и теории зарубежного психолога Э. Эриксона).

Психосоциальная концепция развития личности, разработанная Э. Эриксоном, показывает тесную связь психики человека и характера общества, в котором он живет. В каждой культуре имеется особый стиль воспитания детей, и он всегда принимается матерью как единственно правильный.

Этот стиль определяется тем, что ожидает от ребенка общество, в котором он живет. Каждой стадии развития человека соответствуют свои, присущие данному обществу, ожидания, которые человек может оправдать или не оправдать, и тогда развитие его личности может пойти по негативному или позитивному направлению.

Например, в младенчестве без тесного эмоционального контакта, без любви, внимания и заботы нарушается социализация ребенка, возникает задержка психического развития, развиваются различные заболевания, появляется агрессивность, а в будущем различные проблемы, связанные с взаимоотношениями с другими людьми. Иначе говоря, эмоциональное общение младенца со взрослыми является ведущей, главной деятельностью на этом возрастном этапе, влияющей на развитие его человеческой психики и обуславливающий положительный или негативный исход. Позитивный результат — формирование у младенца доверия к миру, людям, оптимизма, а негативный выражается в недоверии к миру, людям, пессимизме, даже агрессивности (см. табл. 2.3).

С понятиями автономии и независимости связана **вторая стадия раннего детства**. Ребенок начинает ходить, обучается контролировать себя при выполнении актов дефекации; общество и родители приучают ребенка к аккуратности, опрятности, начинают стыдить за «мокрые штанишки». Социальное неодобрение открывает глаза ребенка внутрь, он чувствует возможность наказания, формируется чувство стыда. В завершение этой стадии должно быть достигнуто равновесие «автономии» и «стыда». Оно благоприятно для развития ребенка при условии, что родители не подавляют его желания, не наказывают физически за провинности.

В возрасте 3—5 лет, **на третьей стадии**, ребенок уже умеет говорить, расширяет область овладения миром, у него формируется чувство предприимчивости, инициативы, которое закладывается еще в игре — ведущей деятельности на данном возрастном этапе. Она очень важна для развития ребенка, т.е. формирует инициативу, творческие способности, ребенок осваивает отношения между людьми, развивает свои психические возможности: волю, память, мышление и пр. Но если родители сильно подавляют ребенка, не уделяют внимания его играм, то это отрицательно влияет на развитие ребенка, способствует формированию пассивности, неуверенности, чувства вины.

В младшем школьном возрасте (**четвертая стадия**) ребенок уже исчерпал возможности развития в рамках семьи, и теперь школа приобщает его к знаниям о будущей деятельности, к культуре общества. Ведущей деятельностью на данной возрастной стадии является учеба. Если ребенок успешно овладевает знаниями, новыми навыками, он верит в свои силы, спокоен, но неудачи в школе приводят к появлению, а порой и к закреплению, чувства неполноценности, неуверенности в своих силах, отчаяния, потери интереса к учебе. В этом случае ребенок как бы снова возвращается в семью, она для него убежище, если родители понимают его, стараются помочь преодолеть трудности в учебе. В случае если родители лишь ругают и наказывают за плохие оценки, чувство неполноценности у ребенка закрепляется порой на всю его жизнь.

В подростковом возрасте (**пятая стадия**) формируется эго-идентичность. Бурный физиологический рост, половое созревание, повышенное внимание к тому, как он выглядит перед другими, необходимость найти свое профессиональное призвание — вот вопросы, которые встают перед подростком. Здесь уже проявляются требования общества к нему, связанные с самоопределением. Ведущей деятельностью, сильнее всего влияющей на развитие личности подростка, является его общение со сверстниками. На этой стадии снова обостряются все критические моменты прошлого. Если на ранних стадиях у ребенка сформировались автономия, инициатива, доверие к миру, уверенность в своей полноценности, значимости, то подросток успешно создает целостную форму эгоидентичности, находит свое «Я», признание себя со стороны окружающих. В противном случае происходит диффузия идентичности: подросток не может найти свое «Я», не осознает своих целей и желаний, начинается регрессия, возврат к инфантильным, детским, иждивенческим реакциям, возникает смутное, но устойчивое чувство тревоги, чувство одиночества, опустошенности, появляется постоянное ожидание чего-то такого, что может изменить жизнь, но сам человек активно ничего не предпринимает, рождается страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц противоположного пола, враждебность, презрение к окружающему обществу, чувство «непризнания себя» со стороны окружающих людей (табл. 2.3).

Таблица 2.3

Изменения типов ведущей деятельности и результатов развития на последующих возрастных стадиях

| Возраст | Ведущая деятельность | Ведущая сторона социализации | Среда социализации | Положительный исход развития по Эрикссону | Негативный исход развития по Эрикссону | Новообразования |
|------------------------------|------------------------------------|---|--------------------|---|--|---|
| Младенчество (0–1 год) | Эмоциональное общение со взрослыми | Освоение норм общения с людьми | Семья, мать | Доверие к миру, оптимизм | Недоверие к миру, людям, пессимизм | Понимание слов, формирование наглядно-действенного мышления, овладение ходьбой |
| Раннее детство (1–3 года) | Предметная деятельность | Освоение бытовых действий | Семья | Самостоятельность, автономия, опрятность | Зависимость от других, стыд, вина, агрессивность | Развитие речи, интеллекта, восприимчивости, автономии, «Я сам», выделение личности |
| Дошкольное детство (3–6 лет) | Игра | Освоение социальных ролей, норм поведения и общения | Семья | Инициатива, творчество, любознательность | Пассивность, следование образцу | От наглядно-образного мышления переход к символам, формирование самооценки, детского мировоззрения, совести, произвольного поведения, характера |

Продолжение табл. 2.3

| Возраст | Ведущая деятельность | Ведущая сторона социализации | Среда социализации | Положительный исход развития по Эриксону | Негативный исход развития по Эриксону | Новообразования |
|--------------------------------------|-----------------------------------|--|--------------------|--|--|--|
| Младший школьный возраст (7—11 лет) | Знакомство с окружающим миром | Освоение умений, знаний, развитие интеллекта | Школа, соседи | Уверенность в себе, мастерство | Чувство неполноценности | Формирование отвлеченного вербально-логического мышления, умения управлять своим поведением, рефлексия, самооценивание |
| Подростковый возраст (11—14 лет) | Общение со сверстниками | Освоение норм общения, поведения | Группа сверстников | Нахождение себя, формирование самосознания | Путаница ролей, одиночество, чувство непонятости | Утверждение своей индивидуальности, независимости, формирование самосознания, самоопределения, «чувства взрослости», сексуальных интересов |
| Ранний юношеский возраст (14—18 лет) | Учеба с профессиональным аспектом | Освоение знаний, умений | Сверстники, школа | Выбор профессии, мировоззрения | Отсутствие профессиональных и жизненных планов | Формирование мировоззрения, жизненных планов, выбор способов их реализации, чувства дружбы, любви |

Окончание табл. 2.3

| Возраст | Ведущая деятельность | Ведущая сторона социализации | Среда социализации | Положительный исход развития по Эриксону | Негативный исход развития по Эриксону | Новообразования |
|----------------------------|----------------------|--|----------------------------|--|--|---|
| Поздняя юность (18–25 лет) | Труд, любовь | Освоение новых форм общения и поведения, новых знаний, профессиональных умений | Друзья и партнеры по сексу | Устойчивые дружеские и любовные отношения, выбор карьеры | Одиночество, изоляция, поверхностные отношения, отсутствие интереса к работе | Стабилизация характера, мировоззрения, самознания, выбор профессии, стиля жизни, любимого человека, активность в сексуальной сфере, формирование профессионального мышления |
| Зрелость | Труд, своя семья | — | Семья, коллеги по работе | Творческий потенциал, самореализация в работе, детях, творчестве | Застой, регрессия, деградация личности | Расцвет и достижение вершин личного, духовного, социального, профессионального развития |

Этап зрелости разделяют на ряд стадий и кризисов. Стадия ранней зрелости, или молодость (с 20–23 лет до 30–33 лет), соответствует вступлению человека в интенсивную личную жизнь и профессиональную деятельность. Это период «становления», самоутверждения себя в любви, сексе, карьере, семье, обществе. **На шестой стадии** (молодость) для человека актуальным становится поиск спутника жизни, тесное сотрудничество с людьми, укрепление связей со своей социальной группой, человек не боится обезличивания, появляется чувство близости, единства, сотрудничества, интимности с определенными людьми. Однако, если диффузия идентичности переходит на этот возраст, человек замыкается в одиночестве.

Седьмая, центральная, стадия — взрослый этап. Развитие идентичности происходит всю жизнь, мы испытываем воздействие со стороны других людей, особенно детей, они подтверждают, что мы им нужны. Положительные симптомы этой стадии: человек вкладывает себя в любимый труд и заботу о детях, удовлетворен собой и жизнью. Если не на кого излить свое «я» (нет любимой работы, семьи, детей), то человек опустошается, намечается застой, косность, психологический и физиологический регресс. Как правило, такие отрицательные симптомы сильно выражены, если на этапах своего развития у личности всегда были отрицательные выборы.

В зрелые годы выделяются свои кризисные периоды: **кризис 33–35 лет** — когда, достигнув определенного социального и семейного положения, человек с тревогой начинает думать: «Неужели это все, что может дать мне жизнь? Неужели нет ничего лучшего?» И некоторые начинают лихорадочно менять что-то в своей жизни: работу, супруга, место жительства, хобби и пр. Затем наступает *недолгий период стабилизации* от 35 до 40–43 лет, когда человек закрепляет все то, чего он достиг, уверен в своем профессиональном мастерстве, своем авторитете, имеет приемлемый уровень успеха в карьере и материального достатка, нормализуется здоровье, положение в семье, в сексуальной жизни.

Вслед за периодом стабильности наступает **критическое десятилетие 45–55 лет**, когда человек начинает чувствовать приближение среднего возраста, появляются первые признаки ухудшения здоровья, потери красоты и физической формы, отчуждения в семье и в отношениях

с повзрослевшими детьми, приходит опасение, что уже ничего лучшего не получишь в жизни, карьере, любви, в результате чего возникает чувство усталости от надоевшей действительности, депрессивные настроения, от которых человек прячется либо в мечтах о новых любовных победах, либо в реальных попытках «доказать свою молодость» через любовные интриги или взлет карьеры. Завершающий период зрелости длится с 55 до 65 лет — период физиологического и психологического равновесия, снижения сексуального напряжения, постепенного прекращения активной трудовой и социальной жизни.

О периоде с 65 до 75 лет говорят как о первой старости. После 75 лет возраст считается преклонным. Человек переосмысливает всю свою жизнь, осознает свое «Я» в размышлениях о прожитых годах либо принимает свою жизнь как неповторимую судьбу, которую не надо переделывать, либо осознает, что жизнь прошла неверно, зря.

В преклонном возрасте (старости) человеку предстоит преодолеть три подкризиса. Первый заключается в переоценке собственного «Я» помимо его профессиональной роли, которая у многих людей вплоть до ухода на пенсию остается главной. Второй подкризис связан с осознанием факта ухудшения здоровья и старения тела, что дает возможность человеку выработать у себя в этом плане необходимое равнодушие.

В результате третьего подкризиса у человека исчезает самозабоченность, и теперь он без страха может принять мысль о смерти.

Оказавшись перед лицом смерти, человек переживает ряд стадий.

Первая из них — стадия **отрицания**. Мысль: «Нет, не я!» — самая обычная и нормальная реакция человека на объявление ему смертельного диагноза. Затем **стадия гнева** — гнев, охватывающий больного при вопросе: «Почему именно я?», изливается на заботящихся о нем людей и вообще на всякого здорового человека. Для завершения этой стадии важно, чтобы умирающий получил возможность излить свои чувства вовне.

Следующая — **стадия «торга»** — больной пытается продлить свою жизнь, обещая быть послушным пациентом или примерным верующим, выторговывает свою жизнь с помощью достижений медицины и покаяния перед Богом за свои грехи и ошибки. Перечисленные три фазы

составляют период кризиса и развиваются в описанном порядке или с частыми возвращениями назад.

После разрешения этого кризиса умирающий вступает в **стадию депрессии**, он осознает: «Да, на этот раз умереть предстоит именно мне», замыкается в себе и часто испытывает потребность плакать от мысли о тех, кого он вынужден оставить. Это стадия подготовки к осознанию необходимости отречения от жизни и готовности встретить смерть, принимая ее как свой последний жизненный этап. Умирающий все дальше отдалается от людей, замыкаясь в себе. Так наступает состояние **«социальной смерти»** (от людей человек уже отделился, как бы умер в социальном смысле).

Пятая стадия — это **«принятие смерти»**: человек осознает и соглашается, смиряется с неизбежностью близкой смерти и смиренно ждет своего конца — это состояние **«психической смерти»** (психологически человек уже отказался от жизни). **Клиническая смерть** наступает с момента прекращения работы сердца и дыхания, но в течение 10–20 минут медицинскими усилиями еще возможно вернуть человека к жизни.

Мозговая смерть означает полное прекращение деятельности головного мозга и его контроля над различными функциями организма, в результате происходит гибель клеток мозга. **Физиологическая смерть** соответствует угасанию последних функций организма и гибели всех его клеток.

По религиозным воззрениям и некоторым научным утверждениям, с гибелью тела не происходит полная смерть души, психики человека. В западных научных кругах появилась гипотеза, что сознание человека не связано с мозгом, а лишь использует серое вещество мозга как приемник и передатчик мысленных сигналов, которые преобразуются в поступки и эмоции. В период клинической смерти хотя мозг не проявляет никаких признаков активности, не работает, но сознание приобретает некую свободу, переходит в пятое измерение, как бы «душа выходит наружу, человек ощущает себя вне тела, наблюдая за происходящим со стороны, попадает в световой тоннель».

Существует гипотеза, что душа человека в виде информационного сгустка после его смерти продолжает существовать и соединяется с общемировым информационным полем. Традиционно материалистическое понимание отрицает возможность сохранения души, психики человека

после его смерти, хотя последние исследования физиков, медиков, психологов уже не так категоричны.

Контрольные вопросы и задания

1. Перечислите и дайте характеристику основных воззрений на психику.
2. Каковы основные функции и проявления психики?
3. Как взаимосвязано развитие форм поведения и отражательной функции в процессе эволюции? Связано ли это с развитием нервной системы?
4. Какова структура психики человека? Какие отличительные особенности психики присущи человеку?
5. Какая связь существует между мозгом и психикой? Какие функции выполняют левое и правое полушария мозга?
6. Какова структура человеческого сознания? Какое соотношение существует между сознанием и бессознательным?
7. Какие этапы включает в себя жизненный цикл развития человека?
8. Охарактеризуйте психосоциальную теорию развития человека Э. Эриксона. Какие негативные исходы развития возможны в юношеском и студенческом возрасте?

Глава 3

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

3.1. История развития психологического знания

Чтобы более четко представлять путь развития психологии как науки, кратко рассмотрим основные ее этапы и направления.

1. Первые представления о психике были связаны с **анимизмом** (от лат. *anima* — дух, душа) — древнейшими взглядами, согласно которым у всего, что существует на свете, есть душа. Душа понималась как независимая от тела сущность, управляющая всеми живыми и неживыми предметами.

2. Позднее в философских учениях древности затрагивались психологические аспекты, которые решались в плане идеализма либо материализма. Так, материалистические философы древности **Демокрит, Лукреций, Эпикур** понимали душу человека как разновидность материи, как телесное образование, образуемое из шаровидных, мелких и наиболее подвижных атомов.

3. Согласно древнегреческому философу-идеалисту **Платону** (4273—47 гг. до н.э.), душа — это что-то божественное, отличающееся от тела, и душа есть образ и истечение мировой души. По своему божественному происхождению душа призвана управлять телом, направлять жизнь человека. Тело раздираемо различными желаниями и страстями, оно заботится о пропитании, подвержено болезням, страхам, соблазнам. Душевные явления подразделяются Платоном на разум, мужество (в современной понимании — воля) и вожделение (мотивация).

Разум размещается в голове, мужество — в груди, вожделение — в брюшной полости. Душа обитает в теле человека и направляет его на протяжении всей его жизни, а после смерти покидает его и вступает в божественный «мир идей».

Поскольку душа — самое высокое, что есть в человеке, он должен заботиться о ее здоровье в большей степени, чем о телесном.

4. Великий философ **Аристотель в трактате «О душе» выделил психологию как своеобразную область знания и впервые выдвинул идею неразделимости души и живого тела.** Душа, по Аристотелю, бестелесна, она есть форма живого тела, причина и цель всех его жизненных функций. Душа, или «психе», — это двигатель, позволяющий живому существу реализовать себя. Главная функция души, по Аристотелю, — реализация биологического существования организма. Центр «психе» находится в сердце, куда поступают впечатления от органов чувств. Эти впечатления образуют источник идей, которые, сочетаясь между собой в результате рассудочного мышления, подчиняют себе поведение. Душа проявляется в различных способностях к деятельности: питающей, чувствующей, разумной. Высшие способности возникают из низших и на их основе. Первичная познавательная способность человека — ощущение, оно принимает формы чувственно воспринимаемых предметов без их материи, подобно тому как «воск принимает отпечаток печати без железа». Ощущения оставляют след в виде представлений-образов тех предметов, которые прежде действовали на органы чувств. Аристотель показал, что эти образы соединяются в трех направлениях: по сходству, по смежности и контрасту, — тем самым указав основные виды связей-ассоциаций психических явлений. Таким образом, на первом этапе *психология выступала как наука о душе.*

5. Для средневековья характерно усиление церковного влияния на все стороны жизни общества, включая и науку, господство представления, что душа является божественным, сверхъестественным началом и потому изучение душевной жизни должно быть подчинено задачам богословия.

Человеческому суждению может поддаваться лишь внешняя сторона души, которая обращена к материальному миру. Величайшие таинства души доступны лишь в религиозном (мистическом) опыте.

6. **С XVII в. начинается новая эпоха в развитии психологического знания.** В связи с развитием естественных наук закономерности сознания человека стали изучать с помощью метода наблюдения. Способность думать, чувствовать называли сознанием. Психология понималась как наука о сознании. Она характеризуется попытками осмыслить

душевный мир человека преимущественно с общефилософских, умозрительных позиций, без необходимой экспериментальной базы. **Р. Декарт** (1596—1650) приходит к выводу о различии души человека и его тела: «тело по своей природе всегда делимо, тогда как дух неделим». Однако душа способна производить в теле движения. Р. Декарт создал теорию, объясняющую поведение на основе механистической модели: информация, доставляемая органами чувств, направляется по чувствительным нервам к отверстиям в головном мозгу, которые эти нервы расширяют, что позволяет «животным душам», находящимся в мозгу, вытекать по тончайшим трубочкам — двигательным нервам в мышцы, которые надуваются, что приводит к отдергиванию конечности, подвергнувшейся раздражению, или заставляет совершать то или иное действие. Таким образом, отпала необходимость прибегать к душе, чтобы объяснить, как возникают простые поведенческие акты.

Декартовский дуализм — это тело, действующее механически, и управляющая им «разумная душа», локализованная в головном мозгу. Таким образом, **понятие «душа» стало превращаться в понятие «разум», а позднее — в понятие «сознание»**. Знаменитая декартовская фраза «Я мыслю — значит существую» стала основой постулата, согласно которому первое, что человек обнаруживает в себе, — это его **собственное сознание**. **Основная задача психологии состоит в том, чтобы подвергнуть анализу состояния и содержание сознания**.

7. Попытку вновь соединить тело и душу человека, разделенные учением Декарта, предпринял голландский философ **Спиноза** (1632—1677). По его мнению, нет особого духовного начала, оно всегда есть одно из проявлений протяженной субстанции (материи).

Душа и тело определяются одними и теми же материальными причинами.

Мышление является вечным свойством субстанции (материи, природы), поэтому в определенной степени оно присуще и камню, и животным, и в значительной степени — человеку, проявляясь в форме интеллекта и воли на уровне человека.

8. Немецкий философ **Г. Лейбниц** (1646—1716), отвергнув установленное Р. Декартом равенство психики и сознания, ввел понятие **о бессознательной психике**. В душе человека непрерывно идет скрытая работа психических

сил — бесчисленных «малых перцепций» (восприятий). Из них возникают сознательные желания и страсти.

9. **Термин «эмпирическая психология» введен немецким философом XVIII в. Х. Вольфом** для обозначения направления в психологической науке, основной принцип которого состоит в наблюдении за конкретными психическими явлениями, их классификации и установлении проверяемой на опыте закономерной связи между ними. Английский философ **Дж. Локк** (1632—1704) рассматривает душу человека как пассивную, но способную к восприятию среду, сравнивая ее с чистой доской, на которой ничего не написано. Под воздействием чувственных впечатлений душа человека, пробуждаясь, наполняется простыми идеями, начинает мыслить, т.е. образовывать сложные идеи. Так психология стала изучать, каким образом, опираясь на ассоциации идей, человек осознает окружающий мир.

Дж. Локк считал, что существует два источника всех знаний человека: первый — это объекты внешнего мира, второй — деятельность собственного ума человека, которая познается с помощью особого внутреннего чувства — рефлексии. Она является «наблюдением, которому ум подвергает свою деятельность, это направленность внимания человека на деятельность собственной души, когда он размышляет над самим собой, познает свои душевные переживания и состояния». Этот метод интроспекции становится важным средством изучения умственной деятельности и сознания людей.

10. **Выделение психологии в самостоятельную науку произошло в 60-х гг. XIX в.** Оно было связано с созданием специальных научно-исследовательских учреждений — психологических лабораторий и институтов, кафедр в высших учебных заведениях, а также с внедрением эксперимента для изучения психических явлений. Первым вариантом экспериментальной психологии как самостоятельной научной дисциплины явилась физиологическая психология немецкого ученого **В. Вундта** (1832—1920). *В 1879 г. в Лейпциге он открыл первую в мире экспериментальную психологическую лабораторию.*

Вскоре, в 1885 г., В. М. Бехтерев организовал подобную лабораторию в России. В. Вундт выделил в сознании психические структуры, простейшие элементы: ощущения, образы и чувства. *«Психология — это наука о структурах сознания»* — данное направление получило название

«структуралистский подход». Его применяли, используя **метод интроспекции, самонаблюдения**. В поле сознания выделяется особенно ясная и отчетливая область — «поле внимания», «фокус сознания»; за ее пределами находится «периферия сознания». Содержания сознания, заполняющие обе описанные области сознания, находятся в непрерывном движении. Простейшими элементами сознания В. Вундт объявил отдельные впечатления или **ощущения**. Они являются **объективными элементами сознания**. Есть еще и **субъективные элементы сознания, или чувства: удовольствие — неудовольствие, возбуждение — успокоение, напряжение — разрядка**. Из комбинации субъективных элементов образуются все чувства человека.

Но идея разложения психики на простейшие элементы оказалась ложной, невозможно было собрать из простых элементов сложные состояния сознания. Поэтому к 20-м гг. XX в. это направление в психологии сознания практически перестало существовать.

11. Функционалистский подход. Американский психолог **У. Джеймс** предложил изучать функции сознания и его роль в выживании человека. Он выдвинул гипотезу, что *роль сознания заключается в том, чтобы дать человеку возможность приспособиться к различным ситуациям*, либо повторяя уже выработанные формы поведения, либо изменяя их в зависимости от обстоятельств, либо осваивая новые действия, если того требует ситуация. *«Психология — это наука о функциях сознания»* — провозгласили функционалисты. Они использовали методы интроспекции, самонаблюдения, фиксации времени решения задач.

У. Джеймс отразил процесс движения сознания, непрерывное изменение его содержаний и состояний в понятии «поток сознания». Процессы сознания делятся на два больших класса: одни из них происходят как бы сами собой, другие организуются и направляются человеком. Первые процессы называются **непроизвольными**, вторые — **произвольными**.

12. Основоположником отечественной научной психологии считается И. М. Сеченов (1829—1905). В его книге «Рефлексы головного мозга» (1863) основные психологические процессы получают физиологическую трактовку. Их схема такая же, что и у рефлексов: они берут начало во внешнем воздействии, продолжают центральной нервной деятельностью и заканчиваются ответными

действиями — движением, поступком, речью. Такой трактовкой ученым была недооценена специфика психической реальности в сравнении с физиологической ее основой, не учтена роль культурно-исторических факторов в становлении и развитии психики человека.

13. Важное место в истории отечественной психологии принадлежит **Г. И. Челпанову** (1862—1936). Его главная заслуга состоит в создании в России психологического института (1912). Экспериментальное направление в психологии с использованием объективных методов исследования развивал **В. М. Бехтерев** (1857—1927). Усилия **И. П. Павлова** (1849—1936) были направлены на изучение условно-рефлекторных связей в деятельности организма. Его работы плодотворно повлияли на понимание физиологических основ психической деятельности.

14. «**Гештальтпсихология**» возникла в Германии благодаря усилиям **Т. Вертгеймера**, **В. Келера** и **К. Левина**, выдвинувших программу изучения психики с точки зрения целостных структур (гештальтов). Гештальтпсихология выступила против ассоциативной психологии В. Вундта, трактовавшей сложные психические феномены в качестве выстроенных из простых по законам ассоциации.

Понятие о гештальте (от нем. — «форма») зародилось при изучении сенсорных образований, когда обнаружилась «первичность» их структуры по отношению к входящим в эти образования компонентам (ощущениям). Например, хотя мелодия при ее исполнении в различных тональностях и вызывает различные ощущения, она узнается как одна и та же. Мышление состоит в усмотрении, осознании структурных требований элементов проблемной ситуации и в действиях, которые соответствуют этим требованиям (В. Келер). Построение сложного психического образа происходит в инсайте — особом психическом акте мгновенного схватывания отношений (структуры) в воспринимаемом поле. Заслуги гештальтпсихологии состоят в разработке понятия «психологического образа», в утверждении системного подхода к психическим явлениям.

15. **Представители когнитивной психологии У. Найссер, А. Пайвио и др. отводят решающую роль знаниям в поведении субъекта** (от лат. *cognito* — знание). Для них центральным становится вопрос об организации знания в памяти субъекта, о соотношении вербальных (словесных) и образных компонентов в процессах запоминания и мышления.

16. **Гуманистическая (экзистенциальная) психология** — ее виднейшие представители Г. Оллпорт, Г. А. Мюррей, Г. Мэрфи, К. Роджерс, А. Маслоу предметом психологических исследований считают здоровую творческую личность человека.

Целью такой личности является самоосуществление, самоактуализация, рост конструктивного начала человеческого «Я». Человек открыт миру, наделен потенциями к непрерывному развитию и самореализации. Любовь, творчество, рост, высшие ценности, смысл — именно эти и близкие им понятия характеризуют базисные потребности человека. Как отмечает В. Франкл, автор концепции логотерапии, при отсутствии или потере интереса к жизни человек испытывает скуку, предается пороку, его поражают тяжелые неудачи.

17. **Своеобразной ветвью гуманистической психологии можно также считать духовную (христианскую) психологию**, которая обращается к области духа. Дух есть сила самоопределения к лучшему, дар усилить и преодолеть то, что отвергается. Духовность открывает человеку доступ к любви, совести и чувству долга.

18. **Интерактивная психология** рассматривает человека как существо, главной характеристикой которого является общение, взаимодействие между людьми. Цель психологии — изучать законы взаимодействия, общения, взаимоотношений, конфликтов (Э. Берн).

Кратко рассмотрим историю становления психологии, более подробно проанализируем основные направления, концепции и теории психологии, такие, как:

- психоанализ;
- бихевиоризм;
- когнитивная психология;
- гуманистическая психология;
- трансперсональная психология.

3.2. Бихевиоризм

Американский психолог **Дж. Уотсон** провозгласил в 1913 г., что психология получит право называться наукой, когда будет применять объективные экспериментальные методы изучения. Объективно можно изучать только поведение человека, возникающее в той или иной ситуации. Все,

что не поддается объективной регистрации, не подлежит изучению, т.е. мысли, сознание человека нельзя измерить, регистрировать. Все, что происходит внутри человека, изучить невозможно, т.е. человек есть «черный ящик». Объективно изучать, наблюдать можно только реакции, внешние действия человека и те стимулы, ситуации, которые эти реакции обуславливают. И задача психологии заключается в том, чтобы по реакции определять вероятный стимул, а по стимулу прогнозировать определенную реакцию. Та или иная поведенческая реакция возникает на определенный стимул, ситуацию. Формула «стимул — реакция» ($S - R$) являлась ведущей в бихевиоризме.

Каждой ситуации соответствует определенное поведение, которое следует объективно фиксировать. *«Психология — это наука о поведении»*, а все понятия, связанные с сознанием, следует изгнать из научной психологии. Выражение типа «ребенок боится собаки» в научном плане ничего не означает, необходимы объективные описания — «слезы и дрожь у ребенка усиливаются, когда к нему приближается собака».

И личность человека с точки зрения бихевиоризма не что иное, как совокупность поведенческих реакций, присущих данному человеку. Новые формы поведения появляются в результате образования условных рефлексов (обусловливание) (Дж. Уотсон).

Поведением человека можно управлять, используя следующие психологические закономерности:

1. **Закон эффекта** Э. Торндайка уточняет: связь между S и R усиливается, если есть подкрепление. Оно может быть положительным (похвала, получение желаемого результата, материальное вознаграждение и т.п.) либо отрицательным (боль, наказание, неудача, критическое замечание и т.п.). Поведение человека формируется чаще всего из ожидания положительного подкрепления, но иногда преобладает желание прежде всего избежать отрицательного подкрепления, т.е. наказания, боли и пр.

2. Закон субъективной ценности подкрепления гласит: чтобы управлять поведением, необходимо учитывать, какие подкрепление и награда являются для живого существа наиболее важными, ценными и значимыми в данный момент.

Человек в концепции бихевиоризма понимается прежде всего как реагирующее, действующее, обучающееся существо, запрограммированное на те или иные реакции, действия,

поведение. Изменяя стимулы и подкрепления, можно программировать человека на требуемое поведение. В недрах самого бихевиоризма психолог Э. Толмен (1948) подверг сомнению формулу « $S - R$ » как слишком упрощенную и ввел между этими показателями важную переменную I — психические процессы данного индивида, зависящие от его наследственности, физиологического состояния, прошлого опыта и природы стимула: « $S - I - R$ ».

Человеческие действия формируются под влиянием социальной среды, человек полностью от нее зависим. **Согласно поведенческой концепции**, личность предстает как система реакций на различные стимулы (Б. Скиннер, Дж. Хоманс и др.). Отдельную линию в развитии бихевиоризма представляет система взглядов *Б. Скиннера*. Он выдвинул теорию оперантного бихевиоризма. Б. Скиннер формулирует положение о *трех видах* поведения: *безусловно-рефлекторном, условно-рефлекторном и оперантном*. Последнее и составляет специфику учения Б. Скиннера.

Безусловно-рефлекторный и условно-рефлекторный виды поведения вызываются стимулами (S) и называются репондентными, отвечающими поведением. Это реакция типа S . Они составляют определенную часть репертуара поведения, но только ими не обеспечивается адаптация к реальной среде обитания. Реально процесс приспособления строится *на основе активных проб* — воздействий животного на окружающий мир. Некоторые из них случайно могут приводить к полезному результату, который в силу этого закрепляется. Такие реакции (R), которые не вызываются стимулом, а выделяются («испускаются») организмом, *некоторые из них оказываются правильными и подкрепляются*, Б. Скиннер назвал *оперантными*. Это реакции типа R . По Б. Скиннеру, именно эти реакции преобладают в адаптивном поведении животного: они являются формой произвольного поведения.

Главным средством формирования нового поведения выступает подкрепление. Вся процедура научения у животных получила название «последовательного наведения на нужную реакцию». Данные, полученные при изучении поведения животных, Б. Скиннер использует при исследовании человеческого поведения и приходит к *крайне биологизаторской трактовке человека*. Мышление, память, мотивы и т.п. психические процессы он описывает в терминах реакции и подкрепления, а человека — как реактивное

существо, подвергающееся воздействиям внешних обстоятельств. Биологизаторский подход к человеку, характерный для бихевиоризма в целом, где нет принципиального различия между человеком и животным, достигает у Б. Скиннера своих пределов. *Вся культура — литература, живопись, эстрада — оказывается в его трактовке «хитроумно придуманным подкреплением»*. Доведенная до крайности, бихевиоризация человека, культуры и общества приводит к абсурду существования, что особенно выразительно проявилось в печально нашумевшей его книге «По ту сторону свободы и достоинства» (1971 г.).

Для разрешения социальных проблем современного общества Б. Скиннер выдвигает задачу создания *технологии поведения*, которая призвана осуществлять контроль одних людей над другими. Поскольку намерения, желания, самосознание человека не принимаются во внимание в бихевиоризме, обращение к сознанию людей не является средством управления поведением. Таким средством выступает контроль за режимом подкреплений, позволяющий манипулировать людьми.

Б. Скиннер сформулировал следующие закономерности управления поведением:

— **принцип оперантного обусловливания**: «поведение живых существ полностью определяется последствиями, к которым оно приводит. В зависимости от того, будут ли эти последствия приятными, безразличными или неприятными, живой организм проявит тенденцию повторять данный поведенческий акт, не придавать ему никакого значения или же избегать его повторения в дальнейшем». Человек способен предвидеть возможные последствия своего поведения и избегать тех действий и ситуаций, которые могут привести к негативным для него последствиям.

— закономерность «субъективной вероятности последствий»: человек субъективно оценивает вероятность наступления тех или иных последствий своих реакций; чем выше субъективная вероятность наступления негативных последствий, тем сильнее это влияет на поведение человека, он склонен отказаться от таких инициативных действий.

Б. Скиннер утверждал, что личность — это совокупность социальных реакций, навыков, сформировавшихся в результате оперантного научения. Под влиянием определенной системы подкреплений и наказаний человек приобретает новые социальные навыки и свойства личности.

Представитель необихевиоризма А. Бандура показал, что новое поведение может возникать не только вследствие спонтанной инструментальной активности (как полагал Б. Скиннер), но и в результате подражания, а также как результат вербального (словесного) инструктирования. Таким образом, следующая закономерность управления поведением людей:

— закономерность подражания: человек склонен подражать поведению других людей с учетом того, насколько благоприятны могут быть результаты такого подражания для него самого;

— закономерность научения через наблюдение или пример: люди могут учиться, наблюдая, или читая, или слыша о поведении других людей (А. Бандура);

— закономерность самоподкрепления: люди способны сами оценивать свое поведение и поощрять или критиковать, наказывать себя, если нарушены установленные нормы, с которыми согласен человек.

Согласно теории социального научения Д. Роттера, социальное поведение можно описать с помощью следующих понятий:

1) **поведенческий потенциал** — каждый человек обладает определенным набором действий, поведенческих реакций, сформировавшихся в течение жизни;

2) на поведение человека влияет его ожидание, его **субъективная вероятность**, с какой, по мнению человека, определенное подкрепление наступит после определенного поведения в конкретной ситуации (если человек считает, что существует высокая вероятность того или иного подкрепления в данной ситуации, он более быстро усваивает требуемое поведение, соответствующее ситуации и подкреплению);

3) на поведение человека влияет **характер подкрепления, его ценность** для человека (разные люди ценят и предпочитают разные подкрепления: кто-то более ценит похвалу, уважение со стороны других, кто-то — деньги, кто-то более чувствителен к наказанию и т.п.);

4) на поведение человека влияет его **«локус» контроля**: экстернал либо интернал, чувствует ли он себя «пешкой» либо считает, что достижение его целей зависит от собственных усилий. **Экстерналы** приписывают ответственность за все происходящие с ними события на других людей и внешние обстоятельства. **Интерналы** считают себя ответственными за все хорошие и плохие события их жизни.

Легче поддаются влиянию и внешнему управлению экстерналы, их поведение программируется изменением внешних воздействий, ситуаций, стимулов и подкреплений.

Поведенческий потенциал, по мнению Д. Роттера, включает пять основных блоков поведенческих реакций, «техник существования»:

1) поведенческие реакции, направленные на *достижение успеха*, результата, служат основанием социального признания;

2) поведенческие *реакции приспособления, адаптации* — это техники согласования с требованиями других людей, общественных норм и т.п.;

3) *защитные поведенческие реакции* используются в ситуациях, требования которых превышают возможности человека в данный момент (это такие реакции, как отрицание, подавление желаний, обесценивание, затушевывание и т.п.);

4) *техники избегания* — поведенческие реакции, направленные на «выход из поля напряжения», уход, бегство, отдых и т.п.;

5) *агрессивные поведенческие реакции* — это может быть и реальная физическая агрессия, и символические формы агрессии: ирония, критика другого, насмешка, интриги, направленные против интересов другого человека, и т.п.

Важными заслугами бихевиоризма являются: внедрение объективных методов регистрации и анализа внешне наблюдаемых реакций, действий человека, процессов, событий; открытие закономерностей научения, образования навыков, реакций поведения.

Бихевиоризм оказал большое влияние на развитие психотерапии и методы программированного обучения.

Основной недостаток бихевиоризма в упрощении психической деятельности человека, сближении психики животных и человека, игнорировании процессов сознания, творчества, самоопределения личности.

3.3. Фрейдизм, психоанализ

В начале XX в. в психологии возникло направление **психоанализа, или «фрейдизма»**.

Названа эта концепция фрейдизмом по имени его основателя З. Фрейда (1856—1939). Опираясь на идеи З. Фрейда, но дополняя и уточняя их, постепенно сформировалось

целое психологическое направление «психоанализ» (к психоаналитическим теориям относятся и теории К. Хорни, А. Адлера, К. Юнга, Э. Фромма, В. Райха и др., хотя каждый из них и вносил свои новые и оригинальные идеи).

Термин «психоанализ» имеет три значения:

- 1) теория личности и психопатологии;
- 2) метод терапии личностных расстройств;
- 3) метод изучения неосознанных мыслей и чувств человека.

3. Фрейд ввел в психологию ряд важных тем: бессознательная мотивация, защитные механизмы психики, роль сексуальности в ней, влияние детских психических травм на поведение в зрелом возрасте и др.

Ученый применял топографическую модель, согласно которой в психической жизни можно выделить три уровня: сознание, предсознание, бессознательное. Уровень сознания состоит из ощущений и переживаний, которые вы осознаете в данный момент времени. Сознание охватывает только малый процент всей информации, хранящейся в мозге, причем определенная ее часть осознается лишь в течение короткого периода времени, а затем быстро погружается на уровень предсознательного или бессознательного, по мере того как внимание человека перемещается на другие сигналы извне.

Область предсознательного, иногда называемая «доступной памятью», включает в себя весь опыт, который не осознается в данный момент, но может легко вернуться в сознание спонтанно или в результате минимального усилия. Самая глубокая и значимая область человеческой психики — это бессознательное. Оно представляет собой хранилище инстинктивных побуждений плюс эмоции и воспоминания, которые настолько угрожают сознанию, что были подавлены и вытеснены в область бессознательного, но именно этот неосознаваемый материал во многом определяет повседневное функционирование человека, хотя он этого не осознает. Бессознательные переживания полностью недоступны сознанию человека, но в значительной степени определяют действия людей.

На основе многолетних клинических наблюдений З. Фрейд сформулировал психологическую концепцию, согласно которой психика, личность человека состоит из трех структур, уровней: «ОНО», «Я», «СВЕРХ-Я» (структурная модель психической жизни). «ОНО» — бессознательная

часть психики, бурлящий котел биологических, врожденных, инстинктивных влечений: агрессивных и сексуальных. «ОНО» насыщено сексуальной энергией — «либидо». Человек есть замкнутая энергетическая система, количество энергии у каждого человека — постоянная величина. Будучи бессознательным и иррациональным, «ОНО» подчиняется принципу удовольствия, т.е. удовольствие и счастье есть главные цели в жизни человека.

Второй принцип поведения — гомеостаз — основан на сохранении примерного внутреннего равновесия. Уровень «Я» (ЭГО) сознания находится в состоянии постоянного конфликта с «ОНО», подавляет сексуальные влечения. Уровень сознания формируется под влиянием общества. На «Я» воздействуют три силы: «ОНО», «СВЕРХ-Я» и общество, которое предъявляет свои требования к человеку. «Я» старается установить гармонию между ними, подчиняется не принципу удовольствия, а принципу «реальности». «СВЕРХ-Я» служит носителем моральных стандартов, это та часть личности, которая выполняет роль критика, цензора, совести. Если «Я» примет решение или совершит действие в угоду «ОНО», но в противовес «СВЕРХ-Я», то испытывает наказание в виде чувства вины, стыда, укоров совести.

«Я» (ЭГО) ответственно за принятие решений и стремится выразить и удовлетворить желания ОНО (ИД) в соответствии с ограничениями, налагаемыми правилами общества, внешним миром, т.е. «ЭГО» помогает обеспечивать безопасность и самосохранение организма, именно «ЭГО» анализирует, рассуждает, принимает решения.

Становление психики, особенно «СВЕРХ-Я», у ребенка происходит через преодоление Эдипова комплекса. В греческом мифе о царе Эдипе, убившем своего отца и женившемся на матери, скрыт, по мнению З. Фрейда, ключ к якобы извечно тяготеющему над каждым мужчиной сексуальному комплексу: мальчик испытывает влечение к матери, воспринимая отца как соперника, вызывающего одновременно и ненависть, и страх, и восхищение, мальчик хочет походить на отца, но и желает смерти ему, поэтому испытывает чувство виновности, боится отца. Боясь кастрации, ребенок преодолевает сексуальное влечение к матери — Эдипов комплекс (к 5—6 годам) и у него возникает «СВЕРХ-Я», совесть.

«СВЕРХ-Я», или «Суперэго», содержит систему ценностей и норм, совместимых с теми, которые приняты

в окружении человека и позволяют ему отличать, что хорошо или плохо, нравственно или безнравственно. З. Фрейд разделил «Суперэго» на две подсистемы: совесть и «Эго-идеал». Совесть включает в себя наличие моральных запретов, способность к критической самооценке и возникновению чувства вины у человека, когда он не сделал того, что должен был сделать. «Эго-идеал» формируется из того, что одобряют и высоко ценят родители и сам человек, он ведет человека к установлению для себя высоких стандартов. «Суперэго» считается полностью сформировавшимся, когда родительский контроль заменяется самоконтролем. Однако этот принцип самоконтроля не служит целям принципа реальности. «Суперэго» пытается полностью подавить «неприличные желания» со стороны «ОНО», направить человека к совершенству в мыслях, словах и поступках, наказывает и мучает человека духовно и даже физически, если человек нарушает нормы совести.

«СВЕРХ-Я» не пускает инстинкты в «Я», и тогда энергия этих инстинктов сублимируется, трансформируется, воплощается в иных формах деятельности, которые приемлемы для общества и человека (творчество, искусство, общественная активность, трудовая активность, в формах поведения: в снах, описках, обмолвках, шутках, каламбурах, в свободных ассоциациях, в особенностях забывания).

Таким образом, **сублимация** — это преобразование энергии подавленных, запретных желаний в другие виды деятельности, которые разрешены в обществе. Если энергия «либидо» не находит выхода, то у человека возникают психические болезни, неврозы, истерики, тоска. В целях спасения от конфликта между «Я» и «ОНО» применяются средства психологической защиты. Защитное поведение позволяет человеку оградиться от тех проблем, которые пока он не может решить, снять тревогу от угрожающих событий (потеря близкого человека, любимой игрушки, потеря любви со стороны других людей, потеря любви к себе и т.п.), дает возможность «уйти от угрожающей реальности», иногда преобразовать эту угрозу. На какое-то время защитный механизм необходим, поскольку человек в данный момент не может решить проблему, но если со временем он не находит выхода из нее, то потом этот защитный механизм может стать препятствием для его личностного роста. Оно получит выражение в малопредсказуемом поведении, уходе от реальности и от проблем, требующих разрешения.

Иначе говоря, сами защитные механизмы часто порождают все новые и новые внутренние конфликты, причем настоящую свою проблему человек прячет, подменяя ее новыми «псевдопроблемами».

З. Фрейд выделял следующие защитные механизмы:

1) **вытеснение желаний** — непроизвольное удаление неприятных или недозволенных желаний, мыслей, чувств, переживаний в тех или иных ситуациях из сознания в область бессознательной психики «ОНО»; подавление не бывает окончательным, вытесненные мысли не теряют своей активности в бессознательном, и для предотвращения их прорыва в сознание требуется постоянная трата психической энергии, которой может не хватать для поддержания деятельности и здоровья человека. Таким образом, вытеснение часто является источником телесных заболеваний психогенной природы (головные боли, артриты, язва, астма, сердечные болезни, гипертония и т.п.). Психическая энергия подавленных желаний присутствует в теле человека независимо от его сознания, находит свое болезненное телесное выражение. Результатом подавления является демонстративное безразличие к данной сфере, реальности.

Отмечают полное подавление, при котором болезненные переживания настолько подавлены, что человек полностью их забывает и не знает, что они были в его жизни, но они косвенно влияют на его здоровье и поведение. Вытеснение — это частичное подавление, человек «сдерживает» переживания, старается о них не думать, но полностью забыть их не может, и вытесненные переживания «прорываются» в виде неожиданных бурных аффектов, необъяснимых поступках и пр.;

2) **отрицание** — уход в область фантазии, отрицание какого-либо события как «неправды». Человек проявляет яркое безразличие к логике, не замечает противоречий в своих суждениях;

3) **рационализация** — бессознательная попытка оправдать, объяснить свое неправильное или абсурдное поведение, построение приемлемых моральных, логичных обоснований, аргументов для объяснения и оправдания неприемлемых форм поведения, мыслей, поступков, желаний, причем, как правило, эти оправдания и объяснения не соответствуют истинной причине совершенного поступка, которая может человеком не осознаваться;

4) **инверсия, или противодействие**, — подмена действия, мысли, чувств, отвечающих подлинному желанию, на диаметрально противоположное поведение, мысли, чувства (например, ребенок первоначально хочет получить любовь матери, но, не получая ее, начинает испытывать прямо противоположное желание досадить, разозлить мать, вызвать ссору и ее ненависть к себе);

5) **проекция** — бессознательная попытка избавиться от навязчивого желания, идеи, приписав ее другому лицу, навязывание другому человеку своих собственных мыслей, чувств, т.е. «отдаление угрозы от себя». Осуждая что-то в других, именно это не принимает человек в себе, но не может признать, не хочет понять, что данные качества присущи и ему. Например, человек утверждает: «Некоторые евреи — обманщики», хотя фактически это может значить: «Я порой обманываю». Таким образом, проекция позволяет человеку возлагать вину на кого-нибудь за свои недостатки и промахи. Проекцией также объясняются социальные предрассудки и феномен «козла отпущения», поскольку этнические и расовые стереотипы представляют собой удобную мишень для приписывания кому-нибудь другому своих негативных личностных характеристик;

6) **замещение** — проявление эмоционального импульса переадресовывается от угрожающего объекта или личности к беззащитному. Например, после того как ребенка наказали родители, он толкает свою младшую сестренку, ломает ее игрушки, пинает собачку, т.е. сестра и собачка замещают родителей, на которых сердит ребенок. Реже встречается такая форма замещения, когда оно направлено против самого себя: враждебные импульсы, адресованные другим, переадресовываются себе, что вызывает ощущение подавленности или осуждение самого себя.

7) **изоляция** — отделение угрожающей части ситуации от остальной психической сферы, что может приводить к разделенности, раздвоенности личности, к неполному «Я»;

8) **регрессия** — возвращение к более примитивному способу реагирования; устойчивые регрессии проявляются в том, что человек оправдывает свои поступки с позиции мышления ребенка, не признает логику, отстаивает свою точку зрения, несмотря на правоту аргументов собеседника, человек не развивается психически, и порой возвращаются детские привычки (грызть ногти и т.п.). В тяжелых случаях,

когда «настоящая ситуация для человека невыносима», психика защищается, возвращаясь к более раннему и безопасному периоду своей жизни, например в раннее детство, и регрессия приводит к потере памяти о более поздних периодах жизни. Более «мягкие» проявления регрессии у взрослых выражаются в несдержанности, недовольстве, «надуться и не разговаривать с другими», противодействии авторитетам, детском упрямстве или езде в автомобиле с безрассудно высокой скоростью.

Все люди в какой-то степени используют защитные механизмы, и это становится нежелательным в том случае, если люди чрезмерно на них полагаются, когда они искажают картину потребностей, страхов, стремлений человека. Все защитные механизмы обладают общими свойствами:

- они действуют на неосознанном уровне и поэтому являются средствами самообмана;

- они искажают, отрицают или фальсифицируют восприятие реальности, чтобы сделать тревогу менее угрожающей для человека.

Тревога или чувство надвигающейся опасности может быть следующих типов:

- реалистическая тревога — эмоциональный ответ на угрозу реальных опасностей внешнего мира, помогает обеспечить самосохранение;

- невротическая тревога — эмоциональный ответ на опасность того, что неприемлемые импульсы со стороны «ОНО» станут осознанными, это боязнь, что «ЭГО» окажется неспособным контролировать сексуальные или агрессивные желания и ты сделаешь что-то ужасное, что повлечет за собой тяжелые отрицательные последствия;

- моральная тревога — «ЭГО» испытывает угрозу наказания со стороны «СВЕРХ-Я», когда «ОНО» стремится к активному выражению безнравственных мыслей или действий и «СВЕРХ-Я» отвечает на это чувством вины, стыда и самообвинения;

- социальная тревога возникает в связи с угрозой исключения из группы сверстников из-за неприемлемых действий. Позднее З. Фрейд показал, что тревога, берущая свое начало из «СВЕРХ-Я», в конечном счете вырастает в страх смерти и ожидание возмездия за прошлые или настоящие грехи в загробной жизни.

Инстинктивные влечения, которые ранее в каких-то ситуациях были неприемлемы, а потому изгнаны из созна-

ния, подавлены, упрятаны в бессознательную часть психики, сохраняются как скрытые очаги возбуждения и постепенно расшатывают систему защиты. Таким образом, неврозы развиваются вследствие частичного отказа системы защиты. Более тяжелое расстройство механизмов защиты приводит к психиатрическим заболеваниям (например, шизофрени), для которых свойственна значительная деформация «ЭГО» и восприятия реальности.

Теория сексуального развития З. Фрейда

Особенности сексуального развития в детском возрасте определяют характер, личность взрослого человека, его патологии, неврозы, жизненные проблемы и трудности. З. Фрейд сформулировал теорию сексуального развития. По его мнению, психосексуальная деятельность начинается в период кормления грудью, когда рот младенца становится эрогенной зоной — зоной удовольствия (**оральная стадия**). Рот остается важной эрогенной зоной в течение всей жизни человека, даже в зрелости наблюдаются остаточные проявления орального поведения в виде употребления жевательной резинки, обкусывания ногтей, курения, поцелуев, переедания, употребления алкоголя, практики орального секса и т.п. Все младенцы испытывают определенные трудности, связанные с отлучением от материнской груди, соски, рожка, потому что это лишает их соответствующего удовольствия, и чем больше эти трудности, тем сильнее концентрация либидо на оральной стадии. У ребенка, который получал чрезмерную или недостаточную стимуляцию в младенчестве, по мнению ученого, скорее всего, сформируется **орально-пассивный тип личности**: ожидает от окружающего мира «материнского отношения» к себе, постоянно ищет поддержки и одобрения, чрезмерно зависим и доверчив.

В течение второй половины первого года жизни начинается вторая фаза оральной стадии — **орально-агрессивная, или орально-садистическая**, фаза, когда у ребенка появляются зубы и кусание становится средством выражения состояния недовольства и фрустрации, вызванной отсутствием матери или отсрочкой удовлетворения. Фиксация на орально-садистической стадии выражается у взрослых в таких чертах личности, как любовь к спорам, пессимизм, критические «покусывания», цинизм, склонность эксплуатировать других и доминировать над ними с целью удовлетворения собственных нужд.

С приучением к туалету основное внимание перемещается вначале на ощущения, связанные с дефекацией (**анальная стадия**), а позднее на ощущения, связанные с мочеиспусканием (уретральная фаза). В течение этого периода дети получают удовольствие от задерживания и выталкивания фекалий. З. Фрейд показывал, что способ, которым родители приучают ребенка к туалету, оказывает влияние на его позднее личностное развитие. Если родители ведут себя негибко, настаивая «сейчас же сходи на горшок», у ребенка возникает протест, тенденция «удержания», начинаются запоры, может сформироваться анально-удерживающий тип личности, которому присущи упрямство, скупость, пунктуальность, методичность, раздражение, вызванное беспорядком и неопределенностью. Второй результат анальной фиксации, обусловленный родительской строгостью в отношении туалета, — это анально-выталкивающий тип, которому присущи склонность к разрушению, беспокойство, импульсивность, даже садистическая жестокость. Если родители поощряют своих детей к регулярному опорожнению кишечника и хвалят их за это, то, по мнению З. Фрейда, такой подход способствует развитию способности ребенка к самоконтролю, воспитывает позитивную самооценку и даже развивает творческие способности ребенка.

Наконец, примерно в возрасте 4-х лет эти частные влечения объединяются, начинает преобладать интерес к половым органам, к пенису (**фаллическая фаза**). Дети могут рассматривать свои половые органы, мастурбировать, проявлять заинтересованность в вопросах рождения и половых отношений, подсматривать за сексуальными отношениями родителей, испытывать сексуальные побуждения. Тогда же развивается комплекс Эдипа (или Электры у девочек), суть которого заключается в преимущественно положительном отношении к родителю противоположного пола и агрессивном поведении по отношению к родителю своего пола.

По мнению З. Фрейда, дети расстаются позднее с эдиповыми тенденциями из-за страха кастрации. В возрасте 5–7 лет мальчик подавляет, вытесняет из сознания свои сексуальные желания в отношении матери и начинает идентифицировать себя с отцом (перенимает его черты): осваивает нормы и модели мужского полоролевого поведения, усваивает основные моральные нормы, т.е. формируется «СВЕРХ-Я» как следствие преодоления Эдипова комплекса.

Девочки преодолевают комплекс Электры (по греческому мифу Электра уговаривает своего брата убить их мать и ее любовника и отомстить за смерть отца), подавляют тяготение к отцу и идентифицируются с матерью.

Взрослые мужчины с фиксацией на фаллической стадии ведут себя дерзко, хвастливо, опрометчиво, стремятся добиваться успеха, доказывать свою мужественность, что «они настоящие мужчины», через завоевание женщины по типу Дон Жуана. У женщин фаллическая фиксация приводит к склонности флиртовать, обольщать, к беспорядочным половым связям, к стремлению главенствовать над мужчиной, проявлять напористость и самоуверенность. Неразрешенные проблемы Эдипова комплекса расценивались ученым как основной источник последующих невротических моделей поведения, особенно имеющих отношение к импотенции, фригидности, гомосексуальности.

Затем следует так называемый **латентный период** (до 10–11 лет), когда интересы ребенка направлены на обучение, общение, но с наступлением периода полового созревания начинается **генитальный период** сексуального развития, когда сексуальные влечения и интересы усиливаются и концентрируются на определенных представителях противоположного пола. По мнению З. Фрейда, все подростки в раннем подростковом возрасте проходят через «гомосексуальный период», предпочитают общество сверстников одного с ними пола и даже эпизодические гомосексуальные игры. Однако постепенно объектом энергии либидо становится партнер противоположного пола, и начинается ухаживание. В норме увлечения в юности ведут к выбору брачного партнера и созданию семьи. При благоприятных обстоятельствах развитие завершается наступлением **«психологической зрелости»**, главными параметрами которой является: **способность человека любить другого как такового, а не ради удовлетворения собственных сексуальных потребностей; стремление человека проявлять себя в продуктивном труде, в создании чего-то нового и полезного для людей.**

Но стадии «психологической зрелости» достигает далеко не каждый человек — многие люди по различным причинам как бы «застревают», фиксируются на предыдущих стадиях развития. Фиксация представляет собой неспособность продвижения от одной психосексуальной стадии к другой.

Она приводит к чрезмерному выражению потребностей, характерных для той стадии, на которой произошла фиксация, к специфическому формированию характера и типа личности, к особым проблемам во взрослой жизни, т.е. **переживания раннего детства играют критическую роль в формировании взрослой личности**. Фиксация может происходить как в результате фрустрации (когда психосексуальные потребности ребенка пресекаются родителями и не находят оптимального удовлетворения), так и вследствие сверхзаботливости со стороны родителей, когда родители не дают ребенку самому управлять собой. В любом случае, по мнению З. Фрейда, в результате происходит чрезмерное скопление либидо, что впоследствии, в зрелые годы, может выразиться в виде «остаточного поведения», специфического характера и отклонений.

Чрезмерное увлечение эротической активностью или, наоборот, мешающие ей конфликты, запреты или травмы могут вызвать задержку развития либидо на какой-то стадии. Такая задержка при неспособности разрешить эдипову ситуацию становится причиной психоневрозов, сексуальных извращений и других форм психопатологии. З. Фрейд и его последователи разработали подробную динамичную систему, в которой различные эмоциональные и психосоматические расстройства соотнесены со специфическими особенностями развития либидо и созревания.

Психоанализ (по З. Фрейду) выполняет следующие задачи:

- 1) воссоздать из данных конкретных проявлений группу сил, которые вызывают болезненные патологические симптомы, нежелательное неадекватное поведение человека;

- 2) реконструировать прошлое травматическое событие, высвободить подавленную энергию и использовать ее для конструктивных целей (сублимация), придать этой энергии новое направление (например, при помощи анализа переноса освободить изначально подавленные детские сексуальные устремления — превратить их в сексуальность взрослого человека и тем самым дать им возможность участвовать в развитии личности). Цель психоаналитической терапии, по скромным словам З. Фрейда: «Превратить чрезмерные страдания невроза в нормальные, обыкновенные невзгоды повседневности». В психоанализе используются методы «свободных ассоциаций», анализа сновидений, переноса и контрпереноса, анализа сопротивления и др.

З. Фрейд признавал существование двух основных инстинктов: жизни и смерти. Инстинкты жизни, или Эрос, включают в себя все силы, служащие цели поддержания жизни и продолжения рода. Наиболее важные из них — это сексуальные инстинкты и сексуальная энергия — либидо. Вторая группа — инстинкты смерти, называемые Танатос, — лежит в основе всех проявлений жестокости, агрессии, убийств и самоубийств, всех вредных форм поведения, разрушающих здоровье и жизнь человека (пьянство, наркотики). Инстинкты смерти подчиняются принципу энтропии, стремятся к сохранению динамического равновесия, в результате всем живым существам присуще стремление вернуться в неопределенное состояние, из которого они вышли, и людям неосознанно присуще стремление к смерти.

Недостатком фрейдизма является преувеличение роли сексуальной сферы в жизни и психике человека: человек понимается в основном как биологическое сексуальное существо, которое находится в состоянии непрерывной тайной борьбы с обществом, заставляющим подавлять сексуальные влечения. Поэтому даже его последователи, неофрейдисты, отталкиваясь от основных постулатов З. Фрейда о бессознательном, пошли по линии ограничения роли сексуальных влечений в объяснении психики человека.

Бессознательное лишь наполнялось новым содержанием: место нереализуемых сексуальных влечений заняли стремление к власти вследствие чувства неполноценности (А. Адлер), коллективное бессознательное («архетипы»), выражаемое в мифологии, религиозной символике, искусстве и передаваемое по наследству (К. Юнг), невозможность достичь гармонии с социальной структурой общества и вызываемое этим чувство одиночества (Э. Фромм) и другие психоаналитические механизмы отторжения личности от общества. Связать природу бессознательного ядра психики человека с социальными условиями его жизни пытались **К. Хорни**, **Г. Салливен** и **Э. Фромм** — реформаторы психоанализа З. Фрейда (неофрейдисты). Человеком движут не только биологические предопределенные бессознательные побуждения, но и приобретенные стремления к безопасности и самореализации (К. Хорни), сложившиеся в раннем детстве представления о себе и других (Г. Салливен), влияния социально экономической структуры общества (Э. Фромм).

Таким образом, человек с позиции психоанализа — это противоречивое, мучающееся, страдающее существо, поведение которого преимущественно определяется бессознательными факторами, несмотря на противодействие и контроль сознания, и поэтому человек — это часто невротичное и конфликтное существо. Заслуга З. Фрейда состоит в том, что он привлек внимание ученых к серьезному изучению бессознательного в психике, впервые выделил и стал изучать внутренние конфликты личности человека.

3.4. Индивидуальная психология А. Адлера: от «комплекса неполноценности» к личностному росту

А. Адлер (1870—1937) в своей концепции индивидуальной психологии во многом противостоял теории З. Фрейда. А. Адлер рассматривал человека как единое целостное, самосогласующееся существо, т.е. индивидуум представляет собой неделимое целое в отношении взаимосвязи между мозгом и телом, между сознательным и бессознательным, имеет единство в мышлении, чувствах, действиях, в каждом своем проявлении. А. Адлер дал название своей теории «индивидуальная психология», поскольку в латыни «индивидуум» означает «неделимый», т.е. «сущность, которую нельзя разделить».

Но индивидуум не может существовать изолированно от общества, от других людей, поэтому все поведение человека происходит в социальном контексте, социальные детерминанты определяют поведение и жизнь человека, в результате у людей формируется социальный интерес — стремление вступать во взаимные социальные отношения сотрудничества с людьми.

А. Адлер полагал, что все дети испытывают чувство неполноценности, являющееся неизбежным следствием их физических размеров и недостатка сил и возможностей. Сильное чувство неполноценности, или «комплекс неполноценности», может затруднить позитивный рост и развитие. Однако умеренное чувство неполноценности побуждает ребенка расти, «стать таким же сильным или даже сильнее других», стремиться к совершенствованию, превосходству, развитию своих способностей. А. Адлер

писал: «Стремление к совершенствованию является врожденным в том смысле, что это часть жизни, стремление, без которого жизнь была бы невыносимой». Цель превосходства может быть как позитивной, так и негативной. Если она включает общественные интересы и заинтересованность в благополучии других — она развивается в конструктивном и здоровом направлении (принимает форму стремления к росту, развитию умений и способностей, к работе ради более совершенного способа жизни). Однако некоторые люди пытаются достичь превосходства посредством господства над другими, а не становясь более полезными другим.

По А. Адлеру, борьба за личное превосходство, за господство над другими (что проявляется в жажде власти и агрессии) — это невротическое извращение, результат сильного чувства неполноценности и отсутствия социального интереса. Социальный интерес отражает степень заинтересованности человека во взаимодействии с людьми, в общественной солидарности. Для развития социального интереса необходима включенность в отношения с другими людьми. Особенно большое значение на развитие социального интереса оказывают члены семьи, и прежде всего мать. Задача матери состоит в том, чтобы воспитывать в ребенке чувство сотрудничества, стремление к установлению взаимосвязей и товарищеских отношений. Социальный интерес выступает основным критерием психического здоровья человека. Душевно здоровые люди стремятся не только к личному счастью, но и к благополучию других людей.

А. Адлер полагал, что только посредством сотрудничества с другими, стараясь внести свой вклад в общее дело, человек может преодолеть чувство неполноценности. Он писал, что люди, внесшие наиболее ценный вклад в развитие человечества, были всегда общественно ориентированы. С другой стороны, недостаток сотрудничества с людьми и возникающее в результате чувство неадекватности является корнем всех невротических стилей жизни. А. Адлер полагал: «Если человек сотрудничает с людьми, он никогда не станет невротиком. Все неудачники — продукты неправильной подготовки в области общественного чувства. Все они — неспособные к сотрудничеству одинокие существа, которые в большей или меньшей степени движутся противоположно остальному миру».

Формирование жизненных целей начинается в детстве как компенсация чувства неполноценности, неуверенности и беспомощности в мире взрослых. Жизненные цели обеспечивают направление и задачи для деятельности человека. Например, человек, который стремится к превосходству личной власти, разовьет определенные черты характера, необходимые для достижения этой цели: амбиции, зависть, недоверие и пр. А. Адлер указывает, что эти черты характера не являются врожденными, первичными, это «вторичные факторы, навязываемые тайной целью человека».

***Жизненный стиль** — это уникальный способ, выбранный каждым человеком для следования своей жизненной цели, интегрированный стиль приспособления к жизни и взаимодействия с жизнью вообще.*

Порядок рождения детей в семье способен влиять на формирование стиля жизни. Например, первенец получает повышенную любовь и заботу родителей, но когда появляется второй ребенок, первенец чувствует себя в положении «монарха, лишённого трона», пытается вернуть свое верховенство в семье, но неминуемо терпит поражение, поэтому приучает себя к изоляции, осваивает стратегию выживания в одиночку, не нуждаясь в чьей-либо привязанности или одобрении, стремится к власти и лидерству, становится хранителем семейных установок и моральных стандартов.

Положение единственного ребенка в семье обуславливает то, что он слишком много получает заботы от родителей, привыкает ожидать такой же заботы от других людей, и стиль его жизни характеризуется эгоцентризмом и зависимостью, наличием трудностей во взаимоотношениях со сверстниками.

Положение второго (среднего) ребенка в семье обуславливает непроизвольное соперничество со старшим братом или сестрой, поэтому часто его стилем жизни становится соперничество, честолюбие, стремление доказать свое превосходство, ориентация на достижения. Положение младшего (последнего) ребенка обуславливает то, что он, с одной стороны, часто становится «баловнем» семьи, окруженным заботой родителей и старших братьев, сестер, но, с другой стороны, у старших детей больше привилегий, чем у младшего, поэтому он испытывает сильное чувство неполноценности, которое может детерминировать либо стремление к борьбе, достижению превосходства («борющийся

младший ребенок», возможный будущий революционер), либо нарастание комплекса неполноценности, склонность к депрессии, алкоголизму и т.п.

Позиция ребенка в семье обуславливает возникновение определенных проблем, которые могут все-таки по-разному восприниматься ребенком, и поэтому описанная выше тенденция формирования жизненного стиля нежестко проявляется в каждом случае: дети, находящиеся в любой позиции, могут вырабатывать любые стили жизни в зависимости от субъективного восприятия и решения ими жизненных проблем.

А. Адлер отмечает, что в случае недостаточно выраженного социального интереса возможны следующие типы личностей (в зависимости от уровня активности).

Управляющий тип — это люди самоуверенные и напористые, с незначительным социальным интересом, если он вообще присутствует. Они активны, но не в социальном плане, им безразлично благополучие других, и для них характерна установка превосходства над внешним миром. Основные жизненные проблемы они решают во враждебном, антисоциальном плане (правонарушители, наркоманы, преступники и т.п.).

Берущий тип — люди относятся к внешнему миру паразитически и удовлетворяют большую часть своих потребностей за счет других. У них нет социального интереса, они стремятся получить от других как можно больше.

Избегающий тип — у этих людей нет достаточного социального интереса, нет должной активности, необходимой для решения собственных проблем, они боятся неудач и бегут от решения жизненных проблем. Они уходят от всего, что грозит трудностями или неудачей.

Социально-полезный тип — это зрелая полноценная личность, в ней соединены высокая степень социального интереса и высокий уровень активности. Такой человек искренне проявляет заботу о других и заинтересован в общении и взаимодействии с другими людьми, он осознает, что решение основных жизненных проблем — работа, дружба, любовь — требует сотрудничества, личного мужества, ответственности и готовности вносить свой вклад в благодеяние других людей.

А. Адлер полагал, что человек, живущий для других, счастливее индивидуалиста, стремящегося к собственному превосходству как личной власти.

Ученый описывает три ситуации детства, которые могут породить изоляцию, недостаток социального интереса и развитие некооперативного стиля жизни, основанного на нереалистической цели личного превосходства. Такими ситуациями являются:

1) *органическая неполноценность* — частые болезни и слабость ребенка могут привести к тому, что он отказывается от взаимодействия с другими из чувства неполноценности и неспособности успешно соревноваться с другими детьми. А. Адлер указывает, однако, что дети, которые преодолевают свои трудности, могут «сверхкомпенсировать» первоначальные слабости и развить свои способности в необычайной степени;

2) *избалованные дети* также имеют трудности в развитии чувства социального интереса и кооперации. Им не хватает уверенности в своих силах, поскольку другие всегда делали все за них. Вместо того чтобы кооперироваться с другими, они начинают выдвигать односторонние требования к друзьям и семье. Социальный интерес у них чрезвычайно слаб. А. Адлер обнаружил, что избалованные дети, как правило, испытывают мало подлинных чувств по отношению к родителям, которыми они так хорошо манипулируют;

3) *отверженность* — третья ситуация, которая может сильно замедлить развитие ребенка. Нежеланный или отвергнутый ребенок никогда не знал любви и кооперации в доме, поэтому ему чрезвычайно трудно развить в себе эти качества. Такие дети не уверены в своей способности быть полезными и получить уважение и любовь окружающих, они могут стать холодными и жестокими. А. Адлер отмечал: «Изучая биографии наиболее значительных врагов человечества, бросается в глаза одна общая черта: со всеми с ними плохо обращались в детстве. Таким образом, у них развилась жестокость, зависть, враждебность; они не могут видеть других счастливыми».

Когда чувство неполноценности преобладает или социальный интерес недостаточно развит, человек начинает стремиться к личному превосходству, поскольку ему не хватает уверенности в своей способности функционировать, эффективно и конструктивно работать вместе со всеми. Накопление успеха, похвал, престижа становится более важным, чем конкретные достижения. Такие люди не приносят обществу ничего реально ценного, они замкнуты на себе,

что неизбежно ведет их к поражению. Они отвернулись от реальных проблем жизни и занялись войной с тенями, чтобы уверить себя в своей силе.

Чтобы помочь человеку преодолеть явный или замаскированный «комплекс неполноценности» (замаскирован в стремлении к личному превосходству, власти), важно:

- 1) понять специфический стиль жизни человека;
- 2) помочь человеку понять себя;
- 3) усилить социальный интерес.

Психологический рост — это прежде всего движение от центрированности на себе и целей личного превосходства к задачам конструктивного овладения средой и социально полезного развития, сотрудничества с людьми. Конструктивное стремление к совершенству плюс сильное общественное чувство и кооперация, сотрудничество — основные черты здоровой личности.

3.5. Концепция развития личности Э. Берна

Идеи А. Адлера о развитии личности как процессе преодоления исходного чувства неполноценности получили своеобразное расширение в работах Э. Берна.

Люди все-таки появляются на свет беспомощными и полностью зависящими от своего окружения. Но ряд людей, назовем их Выигрывающие, успешно осуществляют переход от полной беспомощности к независимости, а другой тип людей, условно назовем их Проигрывающие (Неудачники, Лягушки), с определенного момента своей жизни начинают избегать ответственности за собственную жизнь, приучаются манипулировать собой и другими, они жалеют себя и перекладывают ответственность за свою неудовлетворительную жизнь на других: обвинение других и оправдание себя — их типичное состояние.

Проигрывающие редко живут в настоящем либо в прошлом, сокрушаясь: «Если бы только...» («Если бы только я женился на ком-нибудь другом», «Если бы только я родился бы богатым», «Если бы только я имел другую работу...»), либо ждут волшебного спасения в будущем («Когда я разбогатею...», «Когда я кончу школу...», «Когда представится новая работа...») или боятся будущих несчастий («Что, если я сломаю ногу...», «Что, если меня не примут в институт...», «А вдруг я потеряю работу...», «А вдруг

я допущу ошибку...»). Они занимают голову мыслями, не относящимися к делу в данный момент, поэтому неудивительно, что эффективное использование их способностей в реальной жизни затруднено и они сами провоцируют все новые и новые неудачи.

Большую часть своего времени Лягушки играют роли, притворяясь, манипулируя, расходуют энергию на сохранение масок, часто пряча свое истинное лицо, они видят себя и других как бы в кривом зеркале, не доверяя людям, избегая взаимной близости или открытости. Вместо этого Проигрывающие пытаются манипулировать другими так, чтобы те поступали в соответствии с их ожиданиями. Силы Проигрывающих также часто направлены на то, чтобы жить, следуя ожиданиям других, уступая другим, выступая в качестве Жертвы. Но, впрочем, Преследователь, Насильник, Нападающий — это просто другой полюс тех же Проигрывающих, но стремящихся замаскировать свое чувство неполноценности повышенной агрессивностью, жестокостью.

У детей в 7–8 лет развивается представление о своей ценности и ценности других, складываются психологические позиции под влиянием родителей.

В основном позиции бывают: «я хороший — я плохой», «другие хорошие — другие плохие». Но личностная комбинация этих позиций уже формирует четыре типа судьб. Первая позиция: «я хороший, другие хорошие» — психологически здоровая позиция, человек верит в себя и в людей, признает значимость себя и других, способен конструктивно решать свои проблемы, являясь Победителем. Такой человек чувствует: «Жизнь стоит того, чтобы жить!»

Вторая позиция (и вторая судьба): «я плохой, другие хорошие» — позиция людей, чувствующих свое бессилие по сравнению с другими, свою неполноценность и бессмысленность существования. Эта позиция приводит их к отдалению от людей, депрессии, неврозам, а в крайних случаях — к самоубийству. Некоторые из этих «неудачников» пытаются компенсировать внутреннее чувство неполноценности упорной погоней за успехами в карьере, спорте, сексе, бизнесе, но каждый достигнутый успех лишь на время приглушает чувство неполноценности, а затем оно обостряется с новой силой. Человек с такой жизненной позицией часто чувствует: «Моя жизнь не много стоит».

Третья позиция возникает тогда, когда ребенок слышал и сам испытал больше плохого, чем хорошего, от родителей или других людей. Много обид, несправедливости и трудных жизненных ситуаций приучают его оценивать других как плохих, при этом надеяться остается только на самого себя, значит: «я хороший, а другие плохие». А поскольку другие плохие, то человек может либо страдать от них (позиция Жертвы), либо готов унижать, оскорблять, даже убивать других (позиция Преследователя) и считать, что «чужая жизнь не много стоит». Впрочем, такая же позиция «я хороший, другие плохие» формируется, если ребенка очень балуют в семье, когда он становится кумиром в семье, «он самый лучший и главный».

Четвертая позиция самая пессимистическая: человек привыкает думать, что «я плохой, другие плохие, в целом жизнь плоха», поэтому психологически он приходит к выводу: «Жить не стоит!» — и невольно разрушает свою жизнь в пьянстве или наркотиках, уходит в апатию, депрессию, склонен к самоубийству.

В раннем детстве от родителей ребенок усваивает предписания, инструкции, запреты и разрешения, из которых и складывается сценарий его жизни. «Сценарием считается то, что человек еще в детстве планирует совершить в будущем» (Э. Берн). **Сценарий — это постепенно разворачивающийся жизненный план, который формируется еще в раннем детстве в основном под влиянием родителей.** Образцы, предписания ребенок получает, когда слушает сказки, поет песни, смотрит мультфильмы, ставя себя на место героя, идет вместе с ним по жизни. От 2 до 5 лет у ребенка формируется в общих чертах план жизни, в котором определены все важнейшие события: на ком жениться, сколько иметь детей, когда и от чего умереть, чему радоваться и чему огорчаться, как часто обижаться, как относиться к себе, к миру, к людям. Но самый важный выбор ребенка — это выбор сценария с плохим или хорошим концом. Сценарий неудачника закладывается в детстве сценами: «Ну что он вертится!», «Посмотрите, как он бледен!», «Ты простудишься!», «Не ори!», «Я от тебя уйду!», «Ты плохой» и пр. Сценарий Удачника закладывается в детстве сценами: «Идем, поиграем», «Разве он не прелесть?!», «Хороший мальчик», «Я в тебя верю», «Ты сильный и добрый», «Ты сможешь». И в сказках он — Принц, она — Принцесса.

Удачники, или Победители и Выигрывающие, отличаются тем, что для них **самым важным в жизни являются не достижения, а аутентичность (возможность быть самим собой)**, реализовать свою неповторимую индивидуальность и ценить ее в других. Они не посвящают свою жизнь фантазиям о том, кем они могли бы быть; являясь самими собой, они не заносятся, не высказывают претензий, не манипулируют другими. Выигрывающие не боятся самостоятельно мыслить, но и не претендуют на то, что имеют ответы на все вопросы. Они прислушиваются к мнению других, оценивают то, что те говорят, но приходят к собственным умозаключениям.

Выигрывающие не изображают из себя беспомощных, так же как не играют в обвинителей. Вместо этого они принимают ответственность за собственную жизнь. Даже перед лицом бедствий Выигрывающие не считают себя бессильной личностью, не настраивают себя на неудачу, а наоборот, живут для того, чтобы сделать мир вокруг себя хотя бы немного лучше. Каждый может стать значительным, думающим, осознающим, творческим человеком — продуктивной личностью. Выигрывающим надо только осознать и поставить перед собой цель стать таковым, способным выигрывать в жизни. **Стать Выигрывающим можно только сознательно и целеустремленно.**

Жизненные сценарии основываются в большинстве случаев на **родительском программировании**. Родители, невольно программируя жизнь своих детей, передают им свой опыт, все то, чему они научились (или думают, что научились). Если родители неудачники, то они передают свою программу неудачников. Если же они победители, то соответственно программируют и судьбу своего ребенка. И хотя результат предопределен родительским программированием в добрую или дурную сторону, ребенок может **избрать свой собственный сюжет**.

Согласно концепции трансактного анализа Э. Берна, сценарий предполагает:

- 1) родительские указания;
- 2) подходящее личностное развитие;
- 3) решение в детском возрасте;
- 4) действительную «включенность» в какой-то особенный метод, несущий успех или неудачу.

В период отрочества ребенок встречается с большим количеством людей, но он интуитивно ищет тех партнеров,

которые сыграли бы роли, требуемые его сценарием (они это делают, ибо ребенок играет роль, предполагаемую их сценарием). В это время подросток дорабатывает собственный сценарий с учетом своего окружения.

Если сценарием считается то, что человек еще в детстве планирует совершить в будущем, то **жизненный путь** — события, происходящие в действительности. Жизненный путь в какой-то степени предопределен генетически (вспомним концепцию виктимологии Ч. Тойча), а также положением, которое создают родители, и различными внешними обстоятельствами. Продуктом действия этих сил и оказываются разные типы жизненного пути, которые могут смешиваться и вести к одному или другому типу судьбы: сценарному либо несценарному, независимому (судьба человека определяется им самим, его умением мыслить и разумно относиться ко всему происходящему в окружающем мире).

3.6. Когнитивная психология

Слово **«когнитивный»** происходит от латинского глагола *cognito* — знать. Психологи, сплотившиеся вокруг этого подхода, утверждают, что человек — это не машина, слепо и механически реагирующая на внутренние факторы или на события во внешнем мире, напротив, разуму человека доступно большее: анализировать информацию о реальной действительности, проводить сравнения, принимать решения, разрешать проблемы, встающие перед ним каждую минуту.

Когнитивная психология изучает то, как люди получают информацию об окружающем мире, как эта информация кодируется, хранится в памяти и каким образом преобразуется в знание, которое уже влияет на поведение. Основоположителем когнитивной психологии является американский психолог У. Найссер.

Как происходит развитие когнитивных способностей человека, позволяющих ему познавать мир, анализировать информацию, находить разумные решения в различных ситуациях и проблемах? Согласно **концепции Дж. Брунера** (1966), наше познание мира носит прежде всего чувственный и двигательный характер: ничто не может быть включено в мысль, не пройдя сначала через наши чувства

и двигательную активность. Поэтому **сенсомоторное отображение действительности** — решающее в детские годы. К этому первому способу отображения мира добавляется следующий способ — **иконическое отображение**, когда в памяти откладываются образы воспринятых реальных объектов, представление мира происходит с помощью мысленных образов.

В подростковом возрасте образное иконическое отображение мира дополняется **символическим отображением предметов в форме понятий**, т.е. мир образов постепенно уступает место понятиям благодаря использованию речи, усвоению общечеловеческого опыта, выраженного в понятиях языка. Дж. Брунер подчеркивает, что **язык представляет собой важнейшее орудие развития когнитивных процессов**.

Швейцарский психолог **Ж. Пиаже** (1896—1980) изучал закономерности развития мышления у ребенка и пришел к выводу, что **когнитивное развитие представляет собой результат постепенного процесса, состоящего из последовательных стадий. Развитие интеллекта ребенка происходит в результате постоянных поисков равновесия между тем, что ребенок знает, и тем, что он стремится понять. Все дети проходят эти стадии развития в одной и той же последовательности, причем некоторые проходят через все стадии, тогда как у других развитие тормозится или блокируется на каком-то этапе из-за недостатка одного или нескольких необходимых факторов. Это продвижение вперед определяется совместным воздействием созревания нервной системы, опыта обращения с различными предметами и таких социальных факторов, как язык и питание.**

Когнитивные теории личности исходят из понимания человека как «понимающего, анализирующего», поскольку человек находится в мире информации, которую надо понять, оценить, использовать. Поступок человека включает в себя три компонента:

- 1) само действие;
- 2) мысли;
- 3) чувства, испытываемые при выполнении определенного действия. Внешне похожие поступки могут быть разные, так как мысли и чувства были иными.

Субъективная интерпретация ситуаций есть более истинный фактор принятия решения, чем «объективное»

значение этих ситуаций. Разные люди по-разному «видят», интерпретируют ситуации, в которых они действуют.

Оказавшись в реальной ситуации, человек не имеет возможности осуществить всесторонний анализ обстоятельств (мало времени, нехватка знаний), ему нужно принять решение, человек делает выбор и совершает поступок (бихевиористы на этом заканчивают анализ поведения), но когнитивная и эмоциональная части поступка еще не завершены, так как сам поступок является источником информации, позволяющей формулировать или изменять мнение о себе или о других.

Таким образом, **после реакции человек в той или иной степени делает субъективный анализ своего поведения, его успешности, на основе чего осуществляет необходимую коррекцию или делает какие-то выводы на будущее, в результате чего человек способен к самообучению, самосовершенствованию.**

Когнитивная психология исходит из того, что познание осуществляется с помощью особого рода психологических орудий (средств), которые У. Найссер называет схемами, или когнитивными картами. **Когнитивная карта** — образ знакомого пространственного окружения, включает в себя карту-путь как последовательное представление связей между объектами по определенному маршруту и карту-обозрение как одновременное представление пространственного расположения объектов. Когнитивная карта выступает как ориентировочная схема, активная, направленная на поиск информации структура. Именно когнитивная карта определяет, какие именно ответные реакции будут в конечном счете осуществляться человеком. Когнитивную карту можно понимать как упрощенное, схематичное описание картины мира человека, ее фрагмента, относящегося к данной проблемной ситуации.

Психолог Ф. Зимбардо, изучая формы антисоциального поведения, сделал вывод, что большая часть таких отрицательных поступков может быть объяснена с помощью анализа ситуационных и межличностных факторов, а не диспозиционными устойчивыми личностными особенностями человека («он всегда такой»), напротив, даже хорошие люди могут совершать отрицательные поступки в сложных обстоятельствах и ситуациях. Ситуации создают потенциальные силы, способствующие актуализации или препятствующие реализации намерений, планов, отношений человека.

Психолог А. Эллис считает, что **неправильное поведение человека вызвано прежде всего иррациональными мыслями, порождаемыми «активизирующей ситуацией»**. В этом случае необходимо анализировать вместе с человеком ситуацию, в которой он оказался, и выводы, извлеченные из нее. Таким образом происходит доведение до его сознания иррациональных моментов, содержащихся в его мыслях. **Выработка у человека более объективного восприятия событий приводит его к поиску новых действенных решений.** В итоге неадаптивные формы поведения мало-помалу будут замещаться новыми, более эффективными формами, т.е. **модификация мыслей приводит к изменению поведения.**

Американский психолог А. Бек указывал, что **«то, как люди думают, определяет — что они чувствуют и как действуют»**. *Патологические эмоциональные состояния и неадекватное поведение есть результат «неадаптивных» когнитивных процессов, поэтому цель когнитивной терапии заключается в «модификации дисфункциональных убеждений и ошибочных способов переработки информации»*. А. Бек описал феномен **«автоматических мыслей»**, которые связаны с переработкой текущей информации: они непроизвольны, быстротечны, бессознательны и непосредственно ведут к эмоциональным и поведенческим реакциям.

Психолог отмечает, что при эмоциональных расстройствах (тоскливом, тревожном аффекте, повышенной раздражительности) автоматические мысли отличает ряд специфических особенностей: так, печаль — мысль о потере, гнев — мысль о нарушении какого-то стандарта, тоска — мысль негативного содержания о себе, мире, людях, будущем (депрессивная триада), страх — мысль о внешней опасности и невозможности с нею справиться в силу собственной несостоятельности.

Неадаптивность автоматических мыслей, искажения в оценках внешней ситуации объясняются дисфункциональностью лежащих в их основе базисных посылок. **Базисные послылки представляют собой систему глубинных представлений человека о себе и об окружающем мире, своеобразная жизненная философия человека, в которой зафиксирован весь его жизненный опыт, и особую роль здесь играют детские впечатления и воздействия семьи.** Лица с психическими расстройствами имеют определенные дисфункциональные базисные послылки, которые

заставляют их искаженно воспринимать и оценивать текущие ситуации и, соответственно, испытывать отрицательные эмоции и неадекватно действовать.

Психотерапевт должен помочь клиенту представить его идеи в виде гипотез, совместно с клиентом проверить их валидность и осуществить поиск альтернатив в тех случаях, если первоначальные идеи эмпирически не подтверждаются, т.е. необходимо выявить автоматические мысли клиента, распознать дисфункциональные базисные посылки и скорректировать их.

Когнитивное направление подчеркивает влияние интеллектуальных или мыслительных процессов на поведение человека. Дж. Келли — один из основателей этого направления, считал, что **любой человек — это своеобразный исследователь, стремящийся понять, интерпретировать, предвидеть и контролировать мир своих личных переживаний, делающий вывод на основе своего прошлого опыта и строящий предположения о будущем.** И хотя объективная реальность существует, разные люди осознают ее по-разному, поскольку любое событие можно рассматривать с разных сторон и людям предоставляется большой набор возможностей в интерпретации переживаний внутреннего мира или практических событий внешнего мира. Любой человек выдвигает гипотезы о реальности, с помощью которых он пытается предвидеть и контролировать события жизни, предвидеть будущее и строить планы, основанные на ожидаемых результатах.

Дж. Келли полагал, что люди **воспринимают свой мир при помощи четких систем или моделей, называемых конструктами.** Личностный конструкт — это идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознать или интерпретировать, объяснить или предсказать свой опыт. Он представляет собой устойчивый способ, с помощью которого человек осмысляет какие-то аспекты действительности в терминах схожести и контраста.

Психолог различает проницаемый и непроницаемый конструкты: **проницаемый конструкт** открыт для объяснения новых явлений; **непроницаемый конструкт**, охватывая явления, которые составляют его первоначальную основу, остается закрытым для интерпретации нового опыта. Личностные конструкты могут быть:

1) **всесторонние конструкты**, включающие в себя широкий спектр явлений;

2) **частные конструкты**, представляющие собой узкий диапазон явлений и возможностей;

3) **основные конструкты**, регулирующие основную деятельность человека;

4) **периферические конструкты**, могущие меняться, не изменяя значительно основную структуру.

Каждый из нас воспринимает действительность путем собственных моделей или конструктов, необходимых для создания непротиворечивой картины мира. Если конструкт помогает точно прогнозировать события, человек, вероятно, сохранит его. И наоборот, если прогноз не подтвердится, конструкт, на основании которого он был сделан, возможно, подвергнется пересмотру или даже вообще будет исключен. Каждый человек обладает уникальной конструктивной системой, которую он использует для интерпретации жизненного опыта.

Люди отличаются друг от друга тем, как они интерпретируют события. Каждый человек понимает действительность с «колокольни» своего уникального личностного конструкта. Люди отличаются друг от друга не только по числу и типу конструктов, которые они используют в своих суждениях о мире, но также тем, как они организуют свои конструкты. Люди создают различную иерархию личностных конструктов. Так, подчиняющие и подчинительные конструкты в системе одного человека необязательно занимают такое же положение в системе другого человека.

Личность понимается как организованная система более или менее важных конструктов, которые человек использует, чтобы интерпретировать мир переживаний и предвидеть будущие события. В новой или неопределенной ситуации человек последовательно обдумывает несколько возможных конструктов и выбирает тот из них, который окажется лучшим для интерпретации ситуации. Если человек изменит свои конструкты, то он изменит свое поведение и свою жизнь. Конструктивная система меняется, если с ее помощью невозможно правильно прогнозировать последовательность событий.

Чтобы плодотворно с кем-либо взаимодействовать, человеку необходимо интерпретировать, понять какую-то часть конструктивной системы другого человека. Люди с общим восприятием мира с большей вероятностью обратят внимание друг на друга и в конце концов станут друзьями, чем те, кто воспринимает мир по-разному.

Состояние тревоги, неопределенности, беспомощности возникает у человека, если он осознает, что присущие ему конструкты неприменимы для предвидения событий, с которыми он сталкивается. Враждебность, склонность вести себя мстительно по отношению к другим возникает тогда, когда человек вместо признания того, что его ожидания насчет других людей нереалистичны и поэтому нуждаются в пересмотре, пытается заставить других вести себя так, чтобы удовлетворить свое предвзятое мнение. *Изменить свои конструкты трудно, страшно и иногда даже невозможно, и поэтому человек пытается изменить мир, других людей, чтобы они соответствовали его предубеждениям и конструктам.*

Психические расстройства проявляются в том, что человек не может прогнозировать события, терпит неудачу в познании мира, но его конструкты повторяются, несмотря на последовательную «неполноценность», даже если очевидна непригодность системы личностных конструктов для достижения целей человека.

Дж. Келли видел задачу психотерапии в том, чтобы помочь людям изменить их конструктивную систему, улучшить ее прогностическую эффективность, помочь клиенту развивать и апробировать новые гипотезы, новые конструкты, сделать доступными факты, по которым клиент может проверить свои гипотезы, сформировать или реорганизовать конструктивную систему в более прогностически эффективную, в результате чего человек осознает и интерпретирует и ситуации, и себя иначе, станет новым, более эффективным человеком.

3.7. Гуманистическая психология

Гуманистическая психология рассматривает человека как изначально хорошее существо, которому присущи потенциальные высшие духовные качества и высшие духовные потребности (потребности в понимании смысла своей жизни, в саморазвитии и самосовершенствовании, потребности в красоте, истине, справедливости и т.п.), но которые могут быть временно блокированы неблагоприятными условиями жизни и воспитания.

Гуманистическая психология изучает здоровые, гармоничные личности, достигшие вершины личностного

развития, вершины «самоактуализации». Такие «самоактуализирующиеся» личности, к сожалению, составляют лишь 1—4% от общего количества людей, а остальные из нас находятся на той или иной ступени развития в зависимости от доминирующих потребностей, мотивации.

А. Маслоу, один из ведущих психологов в области исследования мотивации в США, разработал «иерархию потребностей». Она состоит из следующих ступеней.

Ступень 1 — физиологические потребности — это низшие, управляемые органами тела потребности (дыхание, пища, секс, потребности в самозащите).

Ступень 2 — потребность в надежности — стремление к материальной стабильности, здоровью, обеспечению по старости и т.п.

Ступень 3 — социальные потребности в общении с людьми, в понимании, ласке, любви. Одного человека удовлетворяют очень немногие контакты с другими людьми, в другом человеке эта потребность в общении выражается очень сильно.

Ступень 4 — потребность в уважении, осознании собственного достоинства — здесь идет речь об уважении, престиже, социальном успехе. Вряд ли эти потребности удовлетворяются отдельным лицом, для этого требуются группы.

Ступень 5 — потребность в развитии личности, в осуществлении самого себя, в самореализации, самоактуализации, в понимании смысла своей жизни, своего назначения в мире. У «самоактуализирующихся» личностей высшие духовные потребности данной ступени являются доминирующими.

А. Маслоу выявил следующие принципы мотивации человека:

- 1) мотивы имеют иерархическую структуру;
- 2) чем выше уровень мотива, тем менее жизненно необходимы являются соответствующие потребности, тем дольше можно задержать их реализацию;
- 3) пока не удовлетворены нижние потребности, высшие остаются сравнительно неинтересными. С момента реализации низшие потребности перестают быть потребностями, т.е. они теряют мотивирующую силу;
- 4) с увеличением потребностей появляется готовность к большей активности. Таким образом, возможность к удовлетворению высших потребностей является большим стимулом активности, чем удовлетворение низших.

А. Маслоу отмечает, что нехватка благ, блокада базовых и физиологических потребностей в еде, отдыхе, безопасности приводит к тому, что эти потребности могут стать для обычного человека ведущими («Человек может жить хлебом единым, когда не хватает хлеба»). Но если базовые, первичные потребности удовлетворены, то у человека могут проявляться высшие потребности, метамотивация (потребности к развитию, к пониманию своей жизни, к поиску смысла своей жизни). Если человек стремится понять смысл своей жизни, максимально полно реализовать себя, свои способности, он постепенно переходит на высшую ступень личностного саморазвития.

«Самоактуализирующейся личности» присущи следующие особенности:

1) полное принятие реальности и комфортное отношение к ней (не прятаться от жизни, а знать, понимать ее);

2) принятие других и себя («Я делаю свое, а ты делаешь свое. Я в этом мире не для того, чтобы соответствовать твоим ожиданиям. И ты в этом мире не для того, чтобы соответствовать моим ожиданиям. Я есть я, ты есть ты. Я уважаю и принимаю тебя таким, каков ты есть»);

3) профессиональная увлеченность любимым делом, ориентация на задачу, на дело;

4) автономность, независимость от социальной среды, самостоятельность суждений;

5) способность к пониманию других людей, внимание, доброжелательность к людям;

6) постоянная новизна, свежесть оценок, открытость опыту;

7) различение цели и средств, зла и добра («Не всякое средство хорошо для достижения цели»);

8) спонтанность, естественность поведения;

9) юмор;

10) саморазвитие, проявление способностей, потенциальных возможностей, самоактуализирующее творчество в работе, любви, жизни;

11) готовность к решению новых проблем, к осознанию проблем и трудностей, осознанию своего опыта, подлинному пониманию своих возможностей, повышению конгруэнтности.

Конгруэнтность — это согласованность мыслей, желаний, чувств, слов и дел человека, соответствие переживания, сознания опыта его настоящему содержанию. Преодоление

защитных механизмов помогает достичь конгруэнтные, истинные переживания. Защитные механизмы мешают правильно осознать свои проблемы. Развитие личности — это повышение конгруэнтности, понимания своего «реального Я», своих возможностей, особенностей, это самоактуализация своих способностей и назначения в мире.

Активная позиция по отношению к действительности, изучение и преодоление реальности, а не бегство от нее, способность видеть события своей жизни такими, какие они есть, не прибегая к психологической защите, понимание того, что за отрицательной эмоцией скрывается проблема, которую надо решить, готовность идти навстречу проблемам, отрицательным эмоциям, чтобы найти и снять помехи для личностного роста, — вот что позволяет человеку достичь понимания себя, смысла жизни, внутренней гармонии и самоактуализации.

Принадлежность к группе и чувство **самоуважения** — необходимые условия для самоактуализации, так как человек может понять себя, только получая информацию о себе от других людей. И напротив, патогенные механизмы, мешающие развитию личности, следующие: пассивная позиция по отношению к действительности; вытеснение и другие способы защиты «Я»: проекция, замещение, искажение истинного положения вещей в угоду внутреннему равновесию и спокойствию.

Деградации личности способствуют психологические и социальные факторы. Этапы деградации личности:

1) формирование психологии «пешки», глобального ощущения своей зависимости от других сил (феномен «выученной беспомощности»);

2) создание дефицита благ, в результате чего ведущими становятся первичные потребности в пище и выживаемости;

3) создание «чистоты» социального окружения — разделение людей на «хороших» и «плохих», «своих» и «чужих», создание вины и стыда за себя;

4) создание культа «самокритики», признание в совершении даже тех неодобряемых поступков, которые человек никогда не совершал;

5) сохранение «священных основ» (запрещается даже задумываться, сомневаться в основополагающих предпосылках идеологии);

6) формирование специализированного языка (сложные проблемы спрессовываются до коротких, очень простых, легко запоминающихся выражений).

В результате всех этих факторов для человека становится привычным «нереальное существование», поскольку из сложного, противоречивого, неопределенного реального мира человек переходит в «нереальный мир ясности, упрощенности», формируется у человека несколько «Я», изолированных функционально друг от друга. Образуется «экзистенциальный вакуум», когда человек потерял «животные» инстинкты, социальные нормы, традиции, определяющие, что он должен делать, и в результате сам не знает, что он хочет (а может, уже ничего не хочет), и тогда он делает то, что хотят другие, выступая «пешкой» в чужих руках («воскресный невроз»). Такому человеку требуется «логотерапия — борьба за смысл жизни». Не человек спрашивает себя, в чем смысл его существования, а жизнь спрашивает его, и он дает ответ, проживая ее. Если человек уверен, что смысл жизни существует, то он может возвыситься над самыми неблагоприятными условиями («Тот, кто имеет зачем жить, может вынести любое как» Ф. Ницше).

Гуманистический психолог В. Франкл (1905—1997) в книге «Человек в поиске смысла» утверждает: «Жизнь каждого человека уникальна в том, что никто не сможет повторить ее. Нет универсального смысла жизни для всех людей, есть лишь уникальные смыслы индивидуальных ситуаций жизни каждого конкретного человека».

Смысл жизни можно найти во внешнем мире, пожалуй, тремя путями:

- 1) поступки;
- 2) переживание ценностей, единства с другими людьми, любви;

- 3) страдание (В. Франкл, переживший ужас концлагерей, писал: «Гораздо позже я понял смысл страдания. Страдание может иметь смысл, если меняет к лучшему тебя самого»).

Феноменологический подход к личности наиболее выражен в работах К. Роджерса (1902—1987), который оказал огромное влияние на формирование терапевтических и педагогически-образовательных современных стратегий:

— люди способны сами определять свою судьбу, т.е. самоопределение является существенной частью природы человека, и люди, в конечном счете, ответственны за то, что они собой представляют;

— люди в своей основе добры и обладают стремлением к совершенству, естественно и неизбежно движутся

в направлении автономности, социальной ответственности, креативности и зрелости, реализуя внутренние возможности и личностный потенциал, т.е. все они имеют фактически неограниченный потенциал для самосовершенствования.

Движение к саморазвитию часто сопровождается борьбой и страданиями, но побудительный мотив настолько непреодолим, что человек настойчиво продолжает свои попытки, несмотря на боль и неудачи, которые испытывает. Если мы хотим объяснить, почему человек думает, чувствует и ведет себя данным образом, необходимо понять его внутренний мир, субъективные переживания, которые ответственны за его поведение.

Необходимо с уважением и эмпатией относиться к мыслям и чувствам других людей, даже если они резко отличаются от ваших собственных.

Восприятие и интерпретация человеком самого себя, или его «**Я-концепция**» («**самость**»), отражает те характеристики, которые человек воспринимает как часть себя, как он видит себя в связи с различными ролями, которые играет в жизни. «**Я-концепция**» включает в себя не только наше восприятие того, какие мы есть («**реальное Я**»), но также и то, какими мы, полагаем, должны и хотели бы быть, т.е. «**идеальное Я**». Оно отражает те атрибуты, которые человек хотел бы иметь, но пока не имеет, это «**Я**», которое человек больше всего ценит и к которому стремится.

«**Я-концепция**» является продуктом социализации, формируется постепенно под влиянием оценок других людей. К. Роджерс называет условия, важные для развития «**Я-концепции**»:

— для любого человека важно, чтобы его любили и принимали другие — это **потребность в позитивном внимании**;

— людям необходимо позитивно рассматривать себя — эта **потребность в позитивном внимании к себе** гарантирует, что человек будет стремиться действовать так, чтобы и другие, и он сам одобрительно отзывались о его поступках. Обычно поведение человека согласуется с его «**Я-концепцией**»;

— люди, особенно дети, **сильно подвержены влиянию значимых лиц**, а поскольку чаще всего значимые лица (родители, учителя, друзья и пр.) позитивно относятся только к желаемому поведению человека, проявляя тогда внимание, любовь, уважение по принципу: «**Я буду уважать, любить и принимать тебя только в том случае, если**

ты будешь таким, каким я хочу тебя видеть», то ребенок старается соответствовать стандартам, ожиданиям и требованиям других, ведет себя так, как требуется, чтобы получить одобрение и признание людей, и скрывает все то, что может не понравиться этим значимым лицам.

Таким образом создается **обусловленное позитивное внимание или условия ценности**, которые заставляют человека ограничивать свое поведение, искажать реальность, скрывать, подавлять какие-то свои желания, мысли, действия. Чем шире эта область скрываемого, подавляемого, тем сильнее выражается «притворство» в поведении человека, тем более нарастает разрыв между «реальным Я» и реальным поведением, а также между «реальным Я» и «идеальным Я», тем невротичнее состояние и поведение человека, тем более затрудняется процесс актуализации и развития личности. К. Роджерс полагал, что расстройства поведения являются результатом несоответствия между «Я» и переживанием человека.

К. Роджерс считал, что единственный способ не мешать тенденции актуализации и развития личности человека — это дать ему **безусловное позитивное внимание**, т.е. **человека любят и принимают без критики и оговорок**. Безусловное позитивное внимание не означает, что значимые другие должны прощать или одобрять все, что ребенок делает или говорит, особенно его опасные, ошибочные или антисоциальные действия.

Психолог полагал, что наилучшей родительской стратегией в отношении ребенка, который ведет себя нежелательным образом, будет сказать ему: «Мы тебя очень любим, но то, что ты делаешь, огорчает нас, и поэтому лучше бы ты этого не делал». Ребенка всегда следует любить и уважать, но не терпеть его плохое поведение. Безусловное позитивное внимание и принятие ребенка со стороны других лиц обуславливает и позитивное отношение человека к самому себе, искренность его поведения и чувств, раскрывает его естественную тенденцию самоактуализации, присущую каждому человеку.

Нелюбовь к себе сопровождается существенной враждебностью к другим, т.е. отношение к себе отражается на отношении к другим. **Самопрятие является важным и необходимым условием для полноценного функционирования человека**. Исследования показали, что родители, которые принимают себя (т.е. обладающие позитивным

отношением к себе), с гораздо большей вероятностью принимают своих детей такими, какие они есть. Таким образом, диапазон, в котором ребенок развивает позитивный образ «Я», определенно зависит от того, в какой степени его родители способны принять себя.

Психически здоровый и «полноценно функционирующий» человек — это тот, кто использует свои способности и таланты, реализует свой потенциал и движется к полному познанию себя и сферы своих переживаний. Человек способен свободно жить так, как он хочет, без внешних ограничений и запретов, может делать выбор и руководить собой, осознавая свою **эмпирическую свободу по принципу: «единственный, кто отвечает за мои действия и их последствия, это я сам», и не перекладывая ответственность на других.**

Цель гуманистической терапии — ликвидировать несоответствие между переживанием и «Я-концепцией» человека, тем самым открывая для него возможность жить более богатой, полной жизнью. Для осуществления конструктивных личностных изменений должен существовать психологический контакт, благоприятные уважительные взаимоотношения между терапевтом и клиентом:

— терапевт испытывает безусловное позитивное внимание к клиенту, относится к нему с теплом, хвалит его в процессе становления и не дает оценок его чувствам, переживаниям и действиям, в результате у клиента создается уверенность, что его понимают и принимают, складывается спокойная атмосфера, в которой клиент может выразить искренние свои чувства, не боясь упрека, и проинтегрировать свои переживания с измененной «Я-концепцией»;

— терапевт способен чувствовать внутренний мир переживаний клиента так, как если бы он был его собственный, способен смотреть на мир как бы глазами клиента, пытается отразить то, что сказал клиент, выполняя как бы роль «выпрямляющего зеркала», т.е. отразить клиенту более точно то, что он в действительности говорит и чувствует, понять самовосприятие клиента, установить благоприятные взаимоотношения с ним;

— клиент должен узнать, почувствовать, что его понимают, принимают, уважают, что психотерапевт позитивно относится к нему в результате безусловного позитивного принятия им психотерапевта;

- сам клиент ответственен за любой личностный рост во время курса терапии;
- сам клиент является реальным действующим фактором изменения своей личности.

3.8. Трансперсональная психология

Трансперсональная психология рассматривает человека как духовное космическое существо, неразрывно связанное со всей Вселенной, космосом, человечеством, обладающее возможностью доступа к общемировому информационному космическому полю. Через бессознательную психику человек связан с бессознательной психикой других лиц, с «коллективным бессознательным человечества», с космической информацией, с «мировым разумом».

Хотя до конца 60-х гг. XX в. трансперсональная психология не оформилась как отдельная дисциплина, трансперсональные тенденции в психологии существовали ранее, в течение нескольких десятилетий. Своеобразными основателями трансперсональных тенденций были К. Юнг, Р. Ассаджиоли, А. Маслоу, поскольку их идеи о коллективном бессознательном, о «высшем Я», о бессознательном взаимовлиянии людей друг на друга, о роли «пиковых переживаний» (на грани жизни и смерти) в развитии личности послужили основой для становления трансперсональной психологии.

3.8.1. Аналитическая психология К. Юнга

К. Юнг обосновал, что личность (душа) человека состоит из трех взаимодействующих структур: сознания (ЭГО), личного бессознательного и коллективного бессознательного.

Сознание (ЭГО) — индивидуальная психологическая структура, включающая в себя те мысли, чувства, воспоминания и ощущения, благодаря которым человек осознает себя, регулирует свою сознательную деятельность. В сознании у человека могут быть представлены следующие содержания или компоненты: ощущения, мышление, эмоции, интуиция, влечения, воля. В зависимости от того, какие компоненты сознания доминируют, выделяются определенные типы личности: интуитивный тип либо сенсорный,

мыслительно-логический тип или эмоциональный, волевой, рациональный тип либо стихийный, гибкий, иррациональный тип.

К. Юнг показал, что **бессознательная часть психики человека является важнейшей информационной и творческой базой человека, содержащей значительно больше информации, чем сознание, и поэтому является связующим звеном с миром, с природой, космосом.** В этом его заслуга. Он считал, что именно в бессознательное поступает та информация из внешнего мира, которая изначально обладает малой интенсивностью или иными параметрами, делающими ее недоступной для сознания человека.

Современные исследования подтвердили правоту К. Юнга: оказывается, каждую секунду человек получает из внешнего мира и космоса около миллиарда бит информации, но ощутить и осознать человек может лишь 16 бит информации в секунду, а остальная информация (практически весь этот миллиард) поступает в бессознательное. Таким образом, бессознательная часть психики несравненно более информационно насыщена, чем сознание, и более тесно связана с миром, природой, с людьми, с космосом.

И в то же время в бессознательной части психики хранятся вытесненные из сознания, подавленные мысли, чувства, желания, события, о которых человек не хочет и не может думать в силу их запретности или травматичности.

Личное индивидуальное бессознательное — это совокупность инстинктов, способствующих выживанию, и «комплексов» или эмоционально заряженных мыслей и чувств, вытесненных из сознания. *Комплексы являются либо следствием, либо причиной конфликта, шока, потрясения, неволе, психотравмы.*

Комплексы — особые аффективные содержания, которые обладают определенной автономией, способны оказывать сопротивление сознательным намерениям, появляться и исчезать, когда им заблагорассудится, так как они лишены контроля со стороны сознания. *Комплексы проявляются в виде тех или иных симптомов (психические и поведенческие странности и нарушения, телесные недомогания и болезни).* Устраняя отдельные симптомы, не удастся реально помочь человеку до тех пор, пока не будет устранен сам комплекс — первопричина этих симптомов. Чтобы корректировать его, необходимо извлечь из бессознательного эмоционально заряженный «комплекс», осознать и изменить его

эмоциональный знак, поменять направление аффекта, т.е. цель — устранить не симптом, а тот аффект, который лежит в основе «комплекса».

К. Юнг пришел к выводу, что помимо индивидуального бессознательного существует **коллективное, расовое бессознательное, общее для всего человечества и являющееся проявлением созидательной космической силы**. *Коллективное бессознательное*, в отличие от индивидуального (личностного бессознательного), *идентично у всех людей, общее для всего человечества и потому образует всеобщее основание душевной жизни каждого человека, будучи по природе своей сверхличным*.

Коллективное бессознательное — наиболее глубинный уровень психики, основная структура личности, в которой собран весь культурно-исторический опыт человечества, представленный в психике человека в виде унаследованных архетипов — врожденных психологических факторов, первичных идей. Коллективное бессознательное — «это духовное наследие всего, что было пережито человечеством», это «общая душа, не имеющая временных пределов», это фундамент индивидуальной психики.

Коллективное бессознательное есть «предпосылка каждой индивидуальной психики, подобно тому, как море — предпосылка каждой отдельной волны». Коллективное бессознательное состоит из совокупности архетипов.

Архетипы — по определению К. Юнга, — это «психические первообразы, скрытые в глубине фундамента сознательной души, ее корни, опущенные в мир в целом, это системы установок, являющихся одновременно и образами, и эмоциями».

Архетипы, с одной стороны, обуславливают предрасположенность к поведению определенного типа, с другой — коллективные идеи, образы, теории человечества в ту или иную эпоху, проявляются в мифах, сказках, искусстве, выражая «дух эпохи». В-третьих, архетипы являются связующим звеном между материей и психикой, он назвал их *психоидами*, которые способны *каким-то образом влиять на наш физический мир*. Образно архетип можно сравнить с «руслом реки», он дает общее направление, но конкретное содержание приобретает индивидуализированные формы.

Мифы народов — это проявление, проекция коллективного бессознательного. Поэтому *исследовать коллективное бессознательное можно двумя путями: через изучение*

мифологии, а также путем анализа психики человека («аналитическая психология»).

Количество архетипов в коллективном бессознательном может быть неограниченным. Однако особое место в теоретической системе Юнга уделяется архетипам Матери, Отца, Персоне, Аниме, Анимусу, Тени и Самости.

Образ Матери представляет собой архетипическое переживание. Мать на бессознательном уровне вначале воспринимается не как конкретная личность, а как архетип, обобщенный образ всех матерей прошлого, могущественный первообраз, который окрашивает в течение индивидуальной и сознательной жизни отношение человека к матери, женщине, обществу, чувствам, но делает это настолько тонко, что сознание обычно ничего не замечает. Однако то, что многие мужчины неосознанно выбирают себе жену, основываясь только на том, что она похожа или, наоборот, противоположна его матери, — это факты совершенно реальные. Отец также представляет собой могущественный архетип, живущий в душе ребенка.

Архетип Отца — это обобщенный образ всех отцов прошлого, этот архетип определяет отношение человека к мужчине, к закону, к государству, к разуму, а первоначально архетип Отца может быть образом Бога, власти, борьбы, образом всех стихийных сил, готовых помочь или навредить. В детстве очень выражена бессознательная связь, единство детей с родителями, затем это бессознательное единство ослабевает, но полностью не исчезает, а во взрослой жизни у человека образуется новая личная бессознательная связь с другим человеком — любимым человеком, вместо связи с родителями. У мужчин проявляется архетип женщины — Анимы, у женщины — архетип мужчины — Анимус. Чем сильнее бессознательное влияние родительского образа, тем чаще фигура любимого человека выбирается в качестве положительной или отрицательной замены родителям, т.е. дети как бы заново вступают в брак со своими родителями в облике выбранных любимых избранников.

Архетип женщины — «Анимы» — чувственный образ женщины, который тысячелетиями носит в себе мужчина, причем много мужчин могут детально описать образ «желанной женщины, чувственный образ желанной любовницы, без черт материнского поведения», и среди огромного числа женщин могут распознать и искать тех, кто больше всего подходит под тип Анимы.

Архетип мужчины — «Анимус» — это образ мужчины, каким его с давних пор знала женщина, это чувственный образ желанного мужчины, окрашенный в ореол героя, либо чувственный образ тирана, которого следует остерегаться.

К. Юнг полагал, что до тех пор, пока архетип не спроецирован на какой-то объект, он остается идентифицированным с человеком и помимо его воли будет в нем проявляться, например в мужчине выражается его архетип Анимы в виде необузданных эмоций. Сознательно мужчина подавляет свои эмоции как женские черты, но в бессознательном накапливаются женоподобные качества, которые, прорываясь наружу, выдают в нем существование женского существа — эти женские черты могут проявиться как необузданность чувств, как капризы Анимы, как самоубийства, как иррациональные чувства.

У женщин бессознательный архетип Анимуса помогает им проявлять стойкость в жизненных ситуациях, а также побуждает их спорить, используя нелогические аргументы, не признавать ничьей правоты, оставляя за собой последнее слово в споре, считая свое мнение, которое на самом деле является иррациональным, логически необъяснимым, необдуманным суждением, — самым верным.

Таким образом, Анима представляет внутренний образ женщины в мужчине, его бессознательную женскую сторону, а то время как Анимус — внутренний образ мужчины в женщине, ее бессознательная мужская сторона. Эти архетипы основаны, по крайней мере частично, на том биологическом факте, что в организме женщин и мужчин вырабатываются и мужские, и женские гормоны.

Персона (от лат. *persona* — «маска») — это публичное лицо человека, то, как он проявляет себя в отношениях с людьми, какие социальные роли он играет в соответствии с социальными требованиями. Персона служит цели производить впечатление на других и утаивать от них свою истинную сущность. Персона как архетип необходима для того, чтобы ладить с другими людьми в повседневной жизни.

Архетип Тень представляет собой подавленную, теневую, дурную и животную сторону личности, содержит социально неприемлемые сексуальные и агрессивные импульсы, аморальные мысли и страсти. Но у Тени есть и положительные свойства. К. Юнг рассматривает Тень как источник жизненной силы, спонтанности, творческого начала в жизни человека. К. Юнг считал, что функция

сознания ЭГО состоит в том, чтобы направлять в нужное русло энергию Тени, несколько обуздывать пагубную сторону своей натуры до такой степени, чтобы жить в гармонии с другими, но в то же время открыто выражать свои импульсы и наслаждаться здоровой и творческой жизнью.

Самость — самый важный архетип в теории К. Юнга. Он представляет собой сердцевину личности, вокруг которой организованы и объединены все другие элементы. Целостность личности достигается за счет действия архетипа Самость, который координирует все структуры психики человека и создает уникальность, неповторимость жизни каждого отдельного человека. Главная цель этого архетипа — индивидуация человека, в ходе чего происходит интеграция многих противодействующих внутриличностных сил и тенденций, полное развитие и выражение всех элементов личности. Когда достигнута интеграция всех аспектов души, человек ощущает единство, гармонию и целостность. Таким образом, в понимании К. Юнга, **развитие самости — это главная цель человеческой жизни.**

Итогом осуществления индивидуации является самореализация, но на эту конечную стадию развития личности способны подняться высокообразованные и способные люди, имеющие к тому же достаточный досуг. Из-за этих ограничений самореализация недоступна подавляющему большинству людей.

К. Юнг открыл **закон «единства бытия в общей бессознательности»**: если у двух людей в одно и то же время проявился один и тот же комплекс, то возникает эмоциональная проекция, вызывающая между ними притяжение или отталкивание — т.е. к этому человеку вы начинаете относиться так, как относились бы к этому комплексу, будь он вами осознан.

К. Юнг отмечает, что такая бессознательная проекция, связь существует между родителями и детьми: «общеизвестным примером является теща, которая отождествляет себя с дочерью и таким образом как бы вступает в брак со своим зятем; или отец, который считает, что заботится о своем сыне, наивно заставляя его выполнять свои отцовские желания, например, в выборе профессии или при женитьбе; или сын отождествляет себя с отцом, или наличие тесной бессознательной связи между матерью и дочерью».

К. Юнг доказывает: *любую психическую реакцию, несоответствующую с вызвавшей ее причиной, необходимо исследовать*

относительно того, не была ли она обусловлена в то же время и архетипом.

Он ввел понятие **аказуального связующего принципа синхронности**, которое обозначает осмысленные совпадения событий, разделенных во времени и пространстве.

По его определению, синхронность вступает в силу, когда *«определенное психическое состояние имеет место одновременно с одним или несколькими внешними событиями, которые возникают как значимые параллели текущему субъективному состоянию»*. Синхронично связанные события явно соотносятся тематически, хотя между ними нет линейно-причинной связи. Например, вы подумали о человеке, которого давно не видели, и он неожиданно появляется перед вами или звонит вам издалека, или неожиданно у вас возникает тревожное состояние страха — и вы вскоре оказываетесь свидетелем или участником несчастного случая и т.п.

Возможное объяснение явлений «синхронности» — наличие бессознательной связи человека с другими людьми, с архетипами коллективного бессознательного, с физическим миром и информационным полем человечества и космоса, с прошлыми, настоящими и будущими событиями.

Новаторские идеи К. Юнга о коллективном бессознательном, бессознательном единстве человека со всем человечеством, миром, космосом получают свое дальнейшее развитие и подтверждение в современных исследованиях трансперсональной психологии.

Экспериментальные современные исследования С. Гроффа подтверждают правильность концепции К. Юнга, неразрывную связь сознания человека с бессознательными феноменами личного и коллективного бессознательного, с архетипами, возможность доступа человека к общемировому информационному полю коллективного бессознательного и космического сознания в трансперсональных переживаниях.

3.8.2. Исследования С. Гроффа

В ходе экспериментальных исследований в течение 30 лет С. Грофф обнаружил, что когда человек от уровня сознания с помощью специальных методов начинает проникать в область своей бессознательной психики, то он проходит следующие уровни:

- 1) сенсорный порог;
- 2) индивидуальное личное бессознательное (биографический уровень);
- 3) уровень рождения и смерти (перинатальные матрицы);
- 4) трансперсональную область, которая обнаруживает связь человека с космосом, с коллективным бессознательным, с мировым информационным полем.

Кратко охарактеризуем каждый из этих уровней. Всякая техника, дающая возможность эмпирически, т.е. опытным путем, войти в сферу бессознательного, будет вначале активировать органы чувств: разнообразные физические ощущения в теле (физический барьер), безадресные, по видимому, ранее часто сдерживаемые эмоции (человеку хочется плакать или смеяться без какого-либо конкретного повода — эмоциональный барьер), актуализацию зрительных образов (цветовые пятна, геометрические формы, какие-либо пейзажи могут мелькать в поле зрения за закрытыми веками — образный барьер), изменения в слуховой зоне (могут проявляться как звон в ушах, жужжание, звуки высокой частоты), что может сопровождаться необычными осязательными ощущениями в разных частях тела, и т.п. Все эти сенсорные переживания и представляют тот «сенсорный барьер», который необходимо преодолеть, прежде чем начнется путешествие в бессознательную сферу психики.

Следующая сфера переживаний — область **индивидуального бессознательного (биографический уровень)** — все что угодно из жизни человека — какой-то неразрешенный конфликт, какое-то вытесненное из памяти и не интегрированное в ней травмирующее переживание может всплыть из бессознательного, любые события или обстоятельства жизни человека с момента рождения до настоящего момента, имеющие высокую эмоциональную значимость переживаний, реально переживаются заново. Воспоминания из биографии проявляются не по отдельности, а образуют динамические сочетания — **«системы конденсированного опыта» (СКО)**.

СКО — это динамическое сочетание воспоминаний (с сопутствующими им фантазиями) из различных периодов жизни человека, объединенных сильным эмоциональным зарядом одного и того же качества, интенсивных телесных ощущений одного и того же типа. Психологические

и телесные травмы, пережитые человеком в течение жизни, могут быть забыты на сознательном уровне, но хранятся в бессознательной сфере психики и влияют на развитие эмоциональных и психосоматических расстройств — депрессии, тревожности, страхов-фобий, сексуальных нарушений, мигрени, астмы и т.п. Особенно психотравмы, сопряженные с опасностью для жизни, оставляют неизгладимый отпечаток в психике.

Следующий уровень бессознательной психики С. Грофф назвал перинатальным (хранится информация об особенностях внутриутробного развития и рождения ребенка, о нахождении на грани жизни и смерти). Переживания смерти и нового рождения, отражающие **перинатальный уровень бессознательного**, весьма разнообразны и сложны. Проявляется такой опыт в четырех «базовых перинатальных матрицах» (БПМ), которые сформировались во время четырех клинических стадий биологического рождения.

Перинатальные матрицы — это глубинные структуры бессознательной психики, в которых содержится информация о переживаниях и ощущениях организма с момента зачатия до завершения рождения. Перинатальные матрицы в обычных условиях не осознаются человеком, хотя способны существенным образом влиять на его здоровье, психику, поведение и жизнь. С помощью специальных психологических методов (голотропное дыхание, ребефинг) любой человек может «проникнуть» в область перинатальных матриц и осознать содержащуюся в них информацию и переживания в символической или реальной форме.

Рождение травмирует не только потому, что ребенок от райских, безопасных условий в чреве матери переходит к неблагоприятным условиям внешнего мира, но и потому, что само прохождение через родовый канал связано с чрезвычайно высоким эмоциональным и физическим стрессом и невероятной болью.

Понятно, что среди индивидов, чье рождение было схожим, одни могут быть относительно нормальны, тогда как другие будут проявлять психопатологию различного вида и разной степени. Резерв тяжелых эмоций и телесных ощущений, вытекающих из родовой травмы, представляет только потенциальный источник ментальных нарушений; разовьется ли психопатология, какую специфическую форму она примет и насколько будет серьезной — все это решающим образом определится индивидуальной постнатальной

историей и, следовательно, природой и динамикой систем конденсированного опыта (СКО).

Чуткое **обращение с новорожденным, возобновление симбиотического взаимодействия с матерью, достаточное время, затрачиваемое на установление связи**, — вот, наверное, ключевые факторы, способные нейтрализовать вред родовой травмы. Обнаруживается глубокая связь обстоятельств и паттернов рождения человека с общим качеством всей его жизни. Это выглядит так: опыт рождения определяет фундаментальные отношения к бытию, мировоззрение, расположенность к другим людям, соотношение оптимизма и пессимизма, всю стратегию жизни, даже такие специфические черты, как доверие к себе и способность справляться с проблемами и проектами. Например, тяжелая анестезия во время родов может запрограммировать индивида на поиски облегчения стрессов в наркотических состояниях и алкогольном опьянении.

Эмоциональные, психосоматические и межличностные проблемы людей имеют не только биографический и перинатальный элементы, но и корни из трансперсональной области. Что такое трансперсональная область психики?

По мнению С. Гроффа, **трансперсональные явления обнаруживают связь человека с космосом, когда сознание человека выступает за обычные пределы и преодолевает ограничения времени и пространства**. Трансперсональные переживания интерпретируются испытавшими их как возвращение в исторические времена и исследование своего биологического и духовного прошлого, когда человек проживает воспоминания из жизни предков, из своих воплощений. Индивид может выйти за границы чисто человеческого опыта и подключиться к тому, что выглядит как сознание животных, растений или даже неодушевленных объектов и процессов.

Важной категорией трансперсонального опыта будут разнообразные явления экстрасенсорного восприятия — например, опыт существования вне тела, телепатия, предсказание будущего, ясновидение, перемещение во времени и пространстве, опыт встреч с душами умерших или со сверхчеловеческими духовными сущностями (архетипические формы, божества, демоны и т.п.).

Трансперсональный опыт иногда включает в себя события из микрокосма и макрокосма, из областей, недостижимых непосредственно человеческими органами чувств, или

из периодов, исторически предшествовавших появлению солнечной системы, Земли, живых организмов. Эти переживания ясно указывают, что каким-то необъяснимым пока образом **каждый из нас имеет информацию обо всей Вселенной, обо всем существующем**, каждый имеет потенциальный эмпирический доступ ко всем ее частям.

При трансперсональных переживаниях люди часто испытывают яркие и сложные эпизоды из других культур и других исторических периодов, проживают эпизоды из своих предыдущих жизней.

Люди, переживающие трансперсональные проявления сознания, начинают догадываться, что сознание не является продуктом центральной нервной системы и что оно как таковое присуще не только людям, а является первостепенной характеристикой существования. **Человеческая психика, по существу, соразмерна всей Вселенной и всему существующему.**

Хотя это кажется абсурдным и невозможным с точки зрения классической логики, но человеку свойственна странная двойственность: в некоторых случаях **людей** можно с успехом **описать как отдельные материальные объекты, как биологические машины**, т.е. приравнять человека к его телу и функциям организма. Но в других случаях **человек может функционировать как безграничное поле сознания**, которое преодолевает ограничения пространства, времени и линейной причинности.

Для того чтобы описать человека всесторонним способом, мы должны признать парадоксальный факт, что **человек одновременно и материальный объект, и обширное поле сознания**. Люди могут осознавать себя самих с помощью двух различных модусов опыта. Первый из этих модусов можно назвать **хилотропическим сознанием**: он подразумевает знание о себе как о вещественном физическом существе с четкими границами и ограниченным сенсорным диапазоном. Переживания этого модуса систематически поддерживают следующие базовые предположения: материя вещественна; два объекта не могут одновременно занимать одно и то же пространство; прошлые события безвозвратно утеряны; будущие события эмпирически недоступны; невозможно одновременно находиться в двух и более местах.

Другой эмпирический модус можно назвать **холотропическим** сознанием («холо» — целостность, т.е. люди

осознают свою связь, целостность со Вселенной): он подразумевает поле сознания без определенных границ, которое имеет неограниченный опытный доступ к различным аспектам реальности без посредства органов чувств. Переживания в холотропическом модуле систематически поддерживаются противоположными (чем у хилотропического модуля) предположениями: вещественность и непрерывность материи является иллюзией; время и пространство в высшей степени произвольно: одно и то же пространство одновременно может быть занято многими объектами; прошлое и будущее можно эмпирически перенести в настоящий момент; можно иметь опыт пребывания в нескольких местах сразу.

В природе человека отражены фундаментальная двойственность и динамическое напряжение между опытом отдельного существования в качестве материального объекта и опытом безграничного существования как недифференцированного поля сознания, т.е. и хилотропический, и холотропический модулы естественны для человека.

3.8.3. Психогенетический подход Ч. Тойча

В определенной степени близок к трансперсональной психологии подход доктора Ч. Тойча. Его концепция, что генетический код еще до рождения человека определяет большую часть перспектив его жизни и основные паттерны поведения, постепенно получает признание в научных кругах. Молекулы ДНК несут не только генетический код наследуемых биологических и физиологических особенностей организма, предрасположенностей к определенным болезням, но и генетический код, определяющий характерные паттерны поведения, предрасположенность к определенным проблемам, событиям, жизненным трудностям.

Вместе с информацией о внешности в ДНК сохраняется информация об опыте и жизненных ролях предков. Каждый человек имеет свое уникальное **Основное Внутреннее Направление (ОВН)** — соединение генетических, бессознательных и сознательных факторов, в соответствии с которыми он движется по жизни, получает опыт и играет свои роли, независимо от своих сознательных реакций и интерпретаций.

Сознательные и бессознательные мысли в физическом плане представляют собой энергетическое излучение,

энергетическую волну (как предполагают физики, мысль — это энергетическая волна виртуальных фотонов — мельчайших ядерных частиц). Излучения мозга не имеют ограничений во времени и пространстве. Энергетические волны мыслей каждого человека имеют свою специфическую амплитуду, интенсивность, диапазон частоты.

Психическое взаимодействие происходит между людьми на неосознаваемом уровне, поскольку информационно-энергетическое излучение мыслей одного человека способно проникнуть и оказать некое влияние на бессознательную часть психики другого человека, особенно тесное бессознательное взаимодействие и взаимовлияние осуществляется между людьми, у которых энергетические излучения мыслей имеют похожие или совместимые амплитудно-частотные характеристики, — обычно это родственники, родители и дети, супруги, близкие друзья.

Таким образом, каждый человек неосознанно в большей или меньшей степени отражает подсознание другого человека, происходит бессознательное энергоинформационное взаимодействие. Возможна передача информации и состояний из бессознательной сферы одного человека в бессознательную область психики другого человека (ребенка, супруга, друга, коллеги) и даже животных. Животные отражают психическое состояние своих владельцев. Окружающее человека предметы, его дом сохраняют волны своего владельца, и частота этих волн может угнетать или стимулировать нового владельца.

Таким образом, и **сознательные, и бессознательные желания, убеждения, переживания, мысли человека помимо субъективного внутреннего состояния всегда получают и объективное выражение в разных формах:**

- энергетическое излучение-волна;
- действия человека;
- осознанные мысли, желания, выраженные через слова.

В конечном счете мысли могут выразиться внешне и через предметы, например, мысль конструктора воплощается, объективируется в конкретном предмете, изделии, изобретении. Другой человек, назовем его условно «приемник», способен принять не только слова и действия собеседника, но **на бессознательном уровне происходит прием энергетического мысленного излучения собеседника, причем сильнее воспринимается «энергетическая волна**

бессознательных желаний и установок собеседника», но чаще всего эта информация не осознается человеком-«приемником», хотя способна оказать то или иное воздействие на его состояние, поведение.

В редких случаях, когда интенсивность энергетического излучения мысли была велика и совместима, полученная информация может дойти до уровня сознания (например, вы почувствуете, что с вашим близким родственником в другом городе что-то случилось опасное).

Ч. Тойч отмечает, что этот естественный механизм бессознательного энергоинформационного взаимодействия между людьми может в ряде случаев приводить к передаче, «заражению» бессознательными проблемами одного человека от другого. Ч. Тойч указывает, что можно выделить три формы отреагирования проблем, стрессов у человека:

1) **«внутричеловеческий способ»** — когда человек сталкивается с какой-то неразрешимой и болезненной для него проблемой, которую стремится «выгнать из сознания» вследствие ее неприятности или запретности, то «подавленная» проблема превращается в бессознательный комплекс, который постепенно может проявляться через недомогание, злость, переедание, пьянство, болезни, смерть и другие формы, являющиеся генетически предсказуемыми;

2) **«межчеловеческий способ»** — когда проблема человека-«репрессора» «загоняется» в его бессознательную часть психики, но этот бессознательный комплекс проявляется в виде энергетической волны-излучения и проецируется, передается в бессознательную часть психики другого человека — «экспрессора» (это может быть ребенок, супруг, друг) и «человек-экспрессор» *может ощущать подсознательно и выражать внешне (через свою злость, болезни, пьянство и пр.) чужой стресс, записанный в подсознании репрессора, кажущегося спокойным, здоровым и необеспокоенным.* Таким образом, «экспрессор» оказывается невольной жертвой чужих проблем, расплачиваясь за них порой здоровьем и жизнью, а «репрессор» — первоисточник и виновник проблем, остается здоровым и спокойным. Недаром концепцию Ч. Тойча называют концепцией виктимологии (от лат. *viktima* — жертва);

3) **«генетический способ»** — если проблема очень существенная, не преодолена человеком и подавлена в «бессознательное», то возможна ее передача посредством генетического механизма на бессознательном уровне потомкам.

И этот процесс передачи будет продолжаться до тех пор, пока не произойдет случайная модификация (где-то после седьмого поколения), либо пока один или несколько потомков не решат эту проблему, сделают сознательную попытку все понять и преодолеть навязчивый паттерн проблемы и поведения. Чем серьезнее проблема, чем она «греховнее», тем быстрее она переходит к потомкам. Неустраненный стресс предка будет развиваться по своей интенсивности, так как он передается из поколения в поколение и усиливается современными ситуациями. Этот бессознательный процесс может быть преодолен только путем внутреннего познания и сознательных действий человека.

Таким образом, *в ряде случаев человек неосознанно повторяет проблемы и судьбу своих предков, расплачиваясь своим здоровьем и судьбой за их ошибки и проблемы, являясь невольной жертвой, имеющей специфическое «основное внутреннее направление» — ОВН.*

«Излучение» ОВН притягивает взаимодополняющих людей. Жертва не может существовать без Преследователя, образ которого могут принимать люди, болезни, несчастный случай или смерть. Невысказанные команды, бессознательные ожидания, спрятанная враждебность, вина, страх или желание смерти «включают» потенциальных партнеров. Бесполезно решать конкретный конфликт — он будет проигрываться снова и снова в биографии Жертвы и ее потомков, определяя историю семьи до тех пор, пока ОВН Жертвы остается прежним.

Нежелание человека повторить незадачливую судьбу своих родителей, страх, что в собственной судьбе повторятся те же беды и конфликты, не спасает человека, а напротив, вызывает, провоцирует появление именно того, чего опасались. Еще З. Фрейд писал о том, что страх — это подавляемое желание. Так, например, страх жены, что ее муж станет алкоголиком, как когда-то в детстве алкоголиком был ее отец, ее страх, что муж окажется не тем человеком, о котором она мечтала, сочетается с желанием поймать мужа на неблагоприятном поступке, уличить его в злоупотреблении спиртным, что в конце концов спровоцирует частые выпивки мужа.

Таким образом, конфликты могут передаваться «по наследству», они могут переходить из родительской генетической семьи в семью собственную, передаваться из поколения в поколение. Реальность наличия подобных

унаследованных конфликтов и проблем все более признается психологами и медиками.

Генетический подход Ч. Тойча позволяет выявить и осознать подобные унаследованные конфликты и проблемы, анализируя реальные факты биографии как самого человека с его раннего детства и особенностей его воспитания, так и факты биографии его родителей, бабушек и дедушек, дядей и тетей, выявляя устойчивые, наследуемые, повторяемые паттерны поведения, повторяемые семейные проблемы и конфликты, своеобразный «генетический семейный код».

Доктор Ч. Тойч, один из основателей виктимологии, утверждает, что человек во многом — жертва генетического кода и проблем своих предков, невольно повторяет их ошибки и нерешенные проблемы, и если эти проблемы не будут решены данным человеком в его жизни, они неминуемо передадутся его детям, внукам и далее до тех пор, пока повторяющаяся проблема не будет решена кем-то из потомков.

Осознание генетического кода, нежелательных семейных повторяемых паттернов поведения (например, повторяющийся алкоголизм — дед, отец, сын, внук склонны к алкоголизму или из поколения в поколение все женщины в роду выходили замуж по расчету и были очень несчастливой в замужестве) **в сочетании с выработкой и реализацией четкого плана практических действий по преодолению этих паттернов позволяет человеку изменить свою жизнь** к лучшему в различных аспектах.

Ч. Тойч доказал своей терапевтической практикой на протяжении 30 лет, что ОВН, а следовательно, и судьба человека может быть изменена путем понимания и сознательно направляемой систематической деятельностью по реализации Программы Усовершенствования — точного пошагового плана преодоления нежелательного семейно-генетического кода, повышения продуктивности жизни, работы, улучшения здоровья.

Ч. Тойч разработал для своих клиентов всестороннюю программу девиктимизации и достижения поставленных жизненных целей. Измененное с помощью IDEAL-метода ОВН дает человеку, его родным и близким более успешную и счастливую жизнь, т.е. человек может избежать участи «жертвы кода», если осознает, выявит этот код и силой своей мысли и целенаправленной системой продуманных

практических действий «перестроит свой код» (хотя это и очень сложно). Ч. Тойч заметил, что некоторые личностные черты и поведение являются господствующими в одном поколении и отступают на задний план в другом. Поэтому дети часто напоминают бабушек и дедушек больше, чем своих родителей, и чаще повторяют нерешенные проблемы именно из судеб своих бабушек, дедушек.

Главной задачей всей человеческой деятельности является очищение ДНК с помощью индивидуальных или коллективных усилий — сознательных или бессознательных. Потребность детей принимать на себя психологические проблемы старших связана с этим процессом. И в Библии говорится, что за грехи человека расплачиваются его дети, потомки до седьмого колена. И чем быстрее человек сумеет осознать этот «грех», нерешенную проблему предков, и активно сумеет ее решить или преодолеть, тем счастливее будет сам человек и его дети, потомки.

Для преодоления нежелательного генетического кода полезны как общие рекомендации, разработанные Ч. Тойчем в его книге «Второе рождение или искусство познать и изменить себя», так и в каждом конкретном случае в зависимости от специфики семейного кода разрабатываемые конкретные программы усовершенствования с помощью психолога, владеющего IDEAL-методом Ч. Тойча.

Ч. Тойч подчеркивал: **«Ваше личное, семейное, профессиональное и социальное положение есть следствие, которое не могут быть изменены без изменения вашего самосознания.** Для получения наилучших результатов в кратчайший срок рекомендуем вам придерживаться следующих принципов:

- 1) считайте себя удачливым;
- 2) ни в шутку, ни всерьез не говорите и не думайте о себе плохо, не предрекайте себе неприятности и «гадости» (каждое слово и мысль как зерно попадает в бессознательное и «дает свои всходы», реализуясь в реальных событиях — поэтому так важно иметь позитивное мышление, чтобы положительные оптимистичные мысли могли реализоваться в позитивных событиях; в противном случае негативные мысли о себе реализуются через некоторый интервал времени в реальные негативные события);
- 3) не уклоняйтесь от принятия решений;
- 4) любите себя (или, по крайней мере, стремитесь себе понравиться) и любите других людей (или постарайтесь,

чтобы они вам нравились); (чем хуже вы будете думать и относиться к людям, тем хуже эти люди реально будут вести себя по отношению к вам — они бессознательно отражают ваши негативные мысли-излучения и невольно реализуют их в негативных действиях по отношению к вам);

5) считайте все достижимым;

6) рассматривайте все события как благоприятные;

7) доводите начатое дело до конца;

8) живите широко, позволяйте себе излишества;

9) не разрешайте себе идти на компромиссы с собой, не довольствуйтесь малым, считайте, что вы имеете право на самое лучшее. Если ваше подсознание научит вас не довольствоваться малым, оно даст вам самое лучшее, обеспечит желаемое для вас положение на работе, в общественной жизни, в семье;

10) не делитесь ни с кем сокровенным;

11) не оправдывайтесь (когда человек оправдывается в своих действиях, то обычно пытается показать, что он не виноват, являлся жертвой каких-то обстоятельств, но чем чаще вы говорите, что были жертвой обстоятельств, тем больше вы в реальной жизни становитесь беспомощнее и действительно становитесь жертвой внешних обстоятельств);

12) отстаивайте свои права;

13) контролируйте услышанное — оберегайтесь ненужной информации; если вы стремитесь к успеху, отключайтесь и не слушайте, когда кто-нибудь начинает предсказывать плохие события. Все, что вы будете думать и говорить о других, в конечном счете будет иметь отношение к вам;

14) будьте терпеливы. Каждый раз, чувствуя нетерпение по отношению к кому-либо, мы готовимся стать мишенью нетерпения со стороны кого-то еще. Важно быть терпеливым и по отношению к себе самому. Хотя вы посеяли в себе новые семена самоусовершенствования, в течение некоторого времени вы будете продолжать пожинать плоды ваших прежних убеждений и поступков. Приобретая новое сознание, следует помнить, что то, чему вы научились раньше, глубоко отложилось у вас в мозгу. Поэтому вы будете сохранять старые знания, привычки поведения вплоть до успешного завершения вашей попытки перемениться. Верьте в себя, не унывайте; старайтесь развивать уверенность в себе. Внушайте себе приятные мысли по отношению к себе и другим. Увеличивайте

чувство удовлетворения каждую минуту, час и день. Если вы не удовлетворены сегодня, завтра будете не удовлетворены еще больше. Это одно из правил подсознания. Учитесь быть счастливым. Начните прямо сейчас учиться быть довольным и собой, и своими взглядами, своей семьей, родителями, женой, детьми и даже собакой, своими способностями, начальником, коллегами. Улучшайте все, что можете или хотите. Остальное принимайте таким, какое оно есть».

3.9. Развитие отечественной психологии

Значительный вклад в развитие психологии XX в. внесли наши отечественные ученые **Л. С. Выготский (1896—1934)**, **А. Н. Леонтьев (1903—1979)**, **А. Р. Лурия (1902—1977)** и **П. Я. Гальперин (1902—1988)**.

Л. С. Выготский заложил основы культурно-исторической концепции психического развития человека, т.е. развитие психических функций человека происходит в ходе освоения индивидом ценностей культуры.

Психические функции, данные природой, преобразуются в функции высшего уровня развития — культурные (например, механическая память становится логической). Он ввел понятие о высших психических функциях (мышление в понятиях, разумная речь, логическая память, произвольное внимание) как специфически человеческой, социально-обусловленной форме психики, а названные функции первоначально существуют как формы внешней деятельности, и лишь позже — как полностью внутренний (интрапсихический) процесс. Они происходят из форм речевого общения между людьми и опосредованы знаками языка.

Система знаков определяет поведение в большей степени, чем окружающая природа, поскольку знак, символ содержит в свернутом виде программу поведения. Развиваются высшие психические функции в процессе научения, т.е. совместной деятельности ребенка и взрослого. Решающий фактор психического развития человека — обучение. «Один шаг в обучении — означает сто шагов в развитии».

Среди выдвинутых идей Л. С. Выготского особую популярность приобрело положение о «зоне ближайшего развития», согласно которому только то обучение для ребенка является эффективным, которое забегает вперед развития,

как бы тянет его за собой, выявляя возможности ребенка решить при участии педагога те задачи, с которыми он самостоятельно справиться не может.

Л. С. Выготский обосновал, что развитие происходит только в процессе реального выполнения ребенком деятельности и на каждом этапе возрастного развития существует своя ведущая деятельность, которая обеспечивает главное содержание развития психики и личности ребенка. Каждая психическая функция ребенка имеет свой оптимальный «сенситивный период», когда ее развитие происходит наиболее легко, быстро и успешно.

Л. С. Выготский занимался также проблемами дефектологии, сформулировав теорию развития аномального ребенка.

Культурно-историческая школа Л. С. Выготского породила крупнейшую в советской психологии школу, из которой вышли А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, Д. Б. Эльконин и др.

А. Н. Леонтьев провел цикл экспериментальных исследований, раскрывающих механизм формирования высших психических функций как процесс «вращения» (интериоризации) высших форм орудийно-знаковых действий в субъективные структуры психики человека. А. Н. Леонтьев выдвинул общепсихологическую концепцию деятельности, являющуюся одним из влиятельных направлений в отечественной и мировой психологии. Он провел анализ развития психики в фило- и онтогенезе, раскрыл механизм происхождения сознания и его роли в регуляции деятельности человека.

На основе предложенной им схемы структуры деятельности (деятельность — действие — операция — психофизиологические функции), соотнесенной со структурой мотивационной сферы (мотив — цель — условие), изучались психические функции (восприятие, память, мышление, внимание), анализировалось сознание человека (выделение значения, смысла и «чувственной ткани» в качестве главных его компонентов) и личность (трактовка ее базовой структуры как иерархии мотивационно-смысловых образований).

А. Р. Лурия особое внимание уделял проблемам мозговой локализации высших психических функций и их нарушений. Он явился одним из создателей новой области психологической науки — нейропсихологии.

П. Я. Гальперин рассматривал психические процессы (от восприятия до мышления включительно) как ориентировочную деятельность субъекта в проблемных ситуациях. Историческое формирование психики возникает лишь в ситуации подвижной жизни для ориентировки на основе образа и осуществляется с помощью действий в плане этого образа. П. Я. Гальперин — автор концепции поэтапного формирования умственных действий (образов, понятий). Практическая реализация этой концепции позволяет существенно повысить эффективность обучения.

Контрольные вопросы и задания

1. Каким психологическим концепциям присущи следующие подходы к человеку:

- а) «человек познающий»;
- б) «человек реагирующий»;
- в) «человек нуждающийся, противоречивый»;
- г) «человек гармоничный, самоактуализирующийся»;
- д) «человек как обширное поле сознания, духовное и космическое существо».

2. С помощью каких психологических законов можно управлять поведением человека?

3. Защитные механизмы — это хорошо или плохо? И какие они бывают?

4. Чем отличается самоактуализирующаяся личность?

5. Какие новые области психики, неизвестные З. Фрейду, открыл его ученик К. Юнг?

6. Что такое личностный конструкт? Что имел в виду Дж. Келли, когда утверждал, что все люди — ученые, исследователи?

7. Какой вклад в психологию внесли отечественные ученые?

8. Что такое трансперсональная область и трансперсональные переживания?

9. Влияют ли перинатальные матрицы на поведение и здоровье человека?

Глава 4

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

4.1. Структура личности

Если обобщить определения понятия «личность», существующие в рамках различных западных психологических теорий и школ (К. Юнг, Г. Оллпорт, Э. Кречмер, К. Левин, Г. Айзенк, А. Маслоу и др.), то можно сказать, что личность традиционно определяется как синтез всех характеристик индивида в уникальную структуру, которая характеризуется и изменяется в результате адаптации к постоянно меняющейся среде и в значительной мере формируется реакциями окружающих на поведение данного индивида.

Итак, личность человека — это социальное по своей природе, относительно устойчивое и прижизненно возникающее психологическое образование, представляющее собой систему мотивационно-потребностных отношений, опосредующих собой взаимодействия субъекта и объекта.

Как известно, К. Маркс считал сущностью человека «совокупность всех общественных отношений». На этом постулате построено и определение личности, которое в тех или иных вариациях дается в отечественных учебниках по общей и социальной психологии: она представляет собой «социальное качество человека».

А. Н. Леонтьев определял личность как «особое качество, которое приобретается индивидом в обществе, в совокупности отношений, в которые индивид вовлекается». Аналогичные определения личности приводятся в работах К. А. Абульхановой-Славской, А. Г. Асмолова, Б. Ф. Ломова, А. В. Петровского и других отечественных

специалистов в области теоретической психологии личности.

Личность — это активно осваивающий и целенаправленно преобразующий природу, общество и самого себя человек, обладающий уникальным, динамичным соотношением пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательных направленностей, уровней освоения и форм реализации деятельности, которая обеспечивает свободу самоопределения в поступках и меру ответственности за их последствия перед природой.

Личность получает свою структуру из видового строения человеческой деятельности и характеризуется поэтому пятью потенциалами: познавательным, ценностным, творческим, коммуникативным и художественным.

Гносеологический (познавательный) потенциал определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность. Эта информация складывается из знаний о внешнем мире (природном и социальном) и самопознания. Этот потенциал включает в себя психологические качества, с которыми связана познавательная деятельность человека.

Аксиологический (ценностный) потенциал личности определяется приобретенной ею в процессе социализации системой ценностных ориентаций в нравственной, политической, религиозной, эстетической сферах, т.е. ее идеалами, жизненными целями, убеждениями и устремлениями. Речь идет здесь, следовательно, о единстве психологических и идеологических моментов, сознания личности и ее самосознания, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов, раскрываясь в ее мироощущении, мировоззрении и мироустремлении.

Творческий потенциал личности определяется полученными ею и самостоятельно выработанными умениями и навыками, способностями к действию, созидательному или разрушительному, продуктивному или репродуктивному, и мерой их реализации той или иной сфере (или нескольких сферах) труда, социально-организаторской и критической деятельности. **Коммуникативный потенциал** личности определяется мерой и формами ее общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых ею

с другими людьми. По своему содержанию межличностное общение выражается в системе социальных ролей. **Художественный потенциал** личности определяется уровнем, содержанием, интенсивностью ее художественных потребностей и тем, как она их удовлетворяет. Художественная активность личности разворачивается и в творчестве, профессиональном и самодеятельном, и в «потреблении» произведений искусства.

Таким образом, личность определяется не своим характером, темпераментом и физическими качествами и т.п., а следующими представлениями:

- 1) что и как она знает;
- 2) что и как она ценит;
- 3) что и как она созидает;
- 4) с кем и как она общается;
- 5) каковы ее художественные потребности и как она их удовлетворяет, а главное, какова у нее мера ответственности за свои поступки, решения, судьбу.

Быть личностью — значит осуществлять выборы, возникающие в силу внутренней необходимости, оценивать последствия принятого решения и держать ответ за них перед собой и обществом, в котором живешь. Быть личностью — это значит постоянно строить самого себя и других, владеть арсеналом приемов и средств, с помощью которых можно овладеть собственным поведением, подчинить его своей власти. Быть личностью — это значит обладать свободой выбора и нести ее бремя.

Однако стоит отметить следующее: в принципе верная идея о том, что личностью не рождаются, а становятся, послужила в отечественной психологии основанием для совершенно неверной точки зрения, что не каждый человек — личность. Подобное определение лишает права считаться личностью подавляющее большинство взрослых и детей, что — неверно.

Рассмотрим некоторые концепции структуры личности.

В. Н. Мясищев первым поставил вопрос о структуре личности, в которой, по его мнению, нет отдельных составляющих, но есть психологическая данность — отношение, замыкающее на себе все другие психологические характеристики личности. Центральным элементом концепции В. Н. Мясищева является «отношение».

Отношение личности — это активная, сознательная, интегральная, избирательная, основанная на опыте связь личности с различными сторонами действительности. Личность есть система отношений.

Отношение личности имеет свою структуру. Первый компонент — эмоциональный, который формирует отношение личности к объектам среды, людям и самому себе, достигается посредством привязанности, любви, симпатии и противоположных чувств — неприязни, вражды, антипатии.

Второй компонент — познавательный (оценочный), который способствует восприятию и оценке (осознание, понимание, объяснение) объектов среды, людей и самого себя, проявляется в принятых личностью моральных силах.

Третий компонент — поведенческий (конативный), способствующий осуществлению выбора стратегий и тактик поведения личности по отношению к значимым (ценным) для нее объектам среды, людям и самому себе, выражается посредством потребностей, так как потребность указывает на свой предмет, дает косвенное указание на способ достижения этого предмета.

В концепции В. С. Мерлина личность представляется как система связей и свойств личности. Через связи образуются симптомокомплексы свойств — это вероятностные связи между свойствами личности. Симптомокомплексы обладают следующими свойствами:

— объем и широта — количество входящих в него отдельных свойств, по числу которых можно судить о степени обобщенности симптомокомплекса;

— сила и активность отношений личности, лежащих в основе симптомокомплекса (так называемый энергизирующий мотив);

— устойчивость — пластичность отношений личности.

Согласно представлениям В. С. Мерлина, динамическая структура личности состоит из следующих систем. Система индивидуальных свойств организма: биохимических, общесоматических, свойств нервной системы (нейродинамические). Система индивидуальных психических свойств: психодинамических (свойства темперамента), психических свойств личности. Система социально-психологических индивидуальных свойств: социальных ролей, исполняемых

в группе и коллективе, и социальных ролей, исполняемых в социально-исторических общностях.

Структура личности, по К. К. Платонову, состоит из четырех подструктур.

Подструктура направленности отношений личности: проявляется в виде моральных черт, а формируется путем воспитания, следовательно, социально обусловлена. Направленность проявляется через следующие формы: желания, интересы, склонности, стремления, идеалы, убеждения, мировоззрение, характер. Параметры этой подструктуры рассматриваются на социально-психологическом уровне.

Подструктура опыта (знания, умения, навыки), приобретенного путем обучения. На данную подструктуру влияет ряд биологических и генетических свойств личности. Закрепление этих свойств в ходе обучения делает их типичными, а значит, свойствами личности. Параметры этой подструктуры рассматриваются на психолого-педагогическом уровне.

Подструктура индивидуальных особенностей психических процессов. Индивидуальные особенности восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, индивидуальные способности, задатки и таланты зависят как от биологических, наследственных факторов, так и могут развиваться в процессе деятельности, тренировки. Такой психический процесс, как память, биологически и генетически обусловлен, без него невозможно существование других психических процессов. Эмоции и ощущения свойственны и животным, и человеку, на их развитие влияет биологический фактор. Формирование индивидуальных особенностей психических процессов осуществляется путем упражнения. Параметры этой подструктуры рассматриваются на индивидуально-психологическом уровне.

Подструктура биопсихических свойств. В нее входят половые и возрастные свойства личности, тип нервной системы, темперамент, психосоциотип, типологические свойства личности. Эти свойства в большей степени зависят от физиологических особенностей мозга, а социальные влияния их субординируют и компенсируют. Ниже приведена таблица иерархической структуры личности по К. К. Платонову (табл. 4.1).

Таблица 4.1

| Краткое название подструктуры | К данной подструктуре относятся: | Соотношение биологического и социального |
|---|--|--|
| Направленности | Убеждения, мировоззрение, личностные смыслы, интересы | Социальный уровень (биологического почти нет) |
| Опыта | Умения, знания, навыки, привычки | Социально-биологический уровень (значительно больше социального, чем биологического) |
| Форм отражения | Особенности познавательных процессов (мышления, памяти, восприятия, ощущения, внимания); особенности эмоциональных процессов (эмоции, чувства) | Биосоциальный уровень (биологического больше, чем социального) |
| Биологических, конституциональных свойств | Скорость протекания нервных процессов, баланс процессов возбуждения и торможения и т.п.; половые, возрастные свойства | Биологический уровень (социальное практически отсутствует) |

Выдающийся отечественный психолог С. Л. Рубенштейн **различал в личности направленность, способности, темперамент, характер, самосознание**. Но А. Н. Леонтьев считал, что личность — это социальная сущность человека и поэтому темперамент, характер, способности и знания человека не входят в состав личности в качестве ее подструктур, они лишь условия формирования этого образования, социального по своей сущности. **Направленность и воля** принадлежат личности, ибо волевой поступок невозможно рассматривать вне иерархии мотивов, так и направленность — есть непосредственное выражение мотивационных структур, т.е. ядра личности.

4.2. Темперамент

Неповторимость психики каждого человека связана с особенностями физиологического строения и развития организма, с различными внешними воздействиями социальной среды. К физиологическим подструктурам личности относятся половозрастные свойства психики, а также темперамент.

Темперамент — это те врожденные особенности человека, которые обуславливают динамические характеристики интенсивности и скорости реагирования, степени эмоциональной возбудимости и уравновешенности, особенности приспособления к окружающей среде.

Самая ранняя из наиболее известных типологий темперамента была разработана во II в. до н.э. римским врачом К. Галеном. В классическом труде «О частях человеческого тела» он дал первое анатомо-физиологическое описание целостного организма, положив анатомию и физиологию в основу научной диагностики, лечения и профилактики. К. Гален выделил несколько типов темперамента. Темперамент в переводе с латинского — смесь, соразмерность.

Древнегреческий врач Гиппократ предложил гуморальную (от лат. *humor* — влага, сок) теорию темперамента: темперамент зависит от преобладающей жидкости в организме человека. Если преобладает кровь (от лат. *sanguis* — жизненная сила), то темперамент сангвинический, т.е. энергичный, быстрый, жизнерадостный, общительный, легко переносит жизненные трудности и неудачи. Чрезмерное содержание в организме желчи — причина холерического темперамента (вспыльчивость, раздражительность, возбудимость, несдержанность, быстрая смена настроений), а повышенное содержание слизи — причина флегматичности, которой присущи спокойствие, медлительность, уравновешенность. Если преобладает черная желчь («мелана-холе»), то получается меланхолик — несколько болезненно-застенчивый и впечатлительный человек, склонный к грусти, робости, замкнутости, он быстро утомляется, чрезмерно чувствителен к невзгодам.

Некоторые современные приверженцы гуморальной теории показывают, что соотношение и баланс гормонов внутри организма определяют проявления темперамента, например, избыток гормонов щитовидной железы обуславливает повышенную раздражимость и возбудимость человека, проявления холерического темперамента.

В начале XX в. возникла конституционная теория темперамента (Э. Кречмер, У. Шелдон), главная идея которой заключалась в установлении связи темперамента с врожденной конституцией телосложения человека.

Конституционные теории темперамента опирались на наглядно различимые признаки в строении человеческого тела. Наиболее известные из этих теорий принадлежат немецкому психиатру и психологу Э. Кречмеру и американскому врачу и психологу У. Шелдону.

Э. Кречмер в своем труде «Строение тела и характер» (1921) обобщил наблюдения антропологов и психиатров. Согласно его концепции, существует прямая связь между конституцией человека и свойствами его темперамента. Э. Кречмер выделил и описал четыре конституционных типа.

Астеник — человек высокого роста, хрупкого телосложения, с плоской грудной клеткой. Плечи узкие, ноги и руки худые и длинные, кисти рук узкие, кожа дряблая. Астеники склонны к преждевременному старению.

Пикник — человек среднего или малого роста, с богатой жировой тканью, большим животом, выпуклой грудной клеткой, круглой головой на короткой шее. Лицо широкое с мелкими чертами.

Атлетик — человек высокого или среднего роста, пропорционального крепкого телосложения, с широкими плечами, хорошей мускулатурой, узкими бедрами. Голова держится прямо, лицевые кости выпуклые.

Диспластик — человек неправильного телосложения, плохо сформировавшийся.

Последователь Э. Кречмера У. Шелдон в своих работах обозначил три первичных компонента телосложения: эндоморфный, мезоморфный, эктоморфный. В основу классификации было положено соотношение видов тканей организма, развивающихся из трех зародышевых слоев: энтодермы, мезодермы и эктодермы.

Первый тип («эндоморфный») отличается круглой головой, крупными размерами внутренних органов, сферической формой тела, мягкостью тканей, тонкими руками и ногами, неразвитыми костями и мышцами, ярко выраженными отложениями жиров.

Для второго («мезоморфного») типа характерны широкие плечи и грудная клетка, мускулистые руки и ноги, минимальное количество подкожного жира, мощная голова.

Третий тип («эктоморфный») олицетворяет худой человек, с вытянутым лицом, тонкими длинными руками

и ногами, слабой мускулатурой и хорошо развитой нервной системой. Выделяют семь переходных градаций телосложения от пикников (эндоморфов) к атлетам (мезоморфам) и от атлетов к астеникам (экторморфам).

По У. Шелдону, представители данных типов телосложения характеризуются и специфическими типами темперамента.

Эндоморф имеет круглую голову, большой живот, округлые и мягкие формы тела. Его осанка и движения расслабленные, реакции замедленные. Терпим, в эмоциональном плане ровен, приветлив. Любит комфорт, стремится к одобрению со стороны окружающих, к участию в общественной жизни.

Мезоморф имеет массивную голову, широкие плечи и грудную клетку, мускулистые руки и ноги. Подтянут, энергичен, с громким голосом. Решителен, порой даже агрессивен. Склонен к риску.

Экторморф имеет высокий лоб, вытянутое лицо, маленький живот, неразвитую мускулатуру. Движения сдержанные и скованные. В проявлении чувств сдержан и скрытен. Испытывает затруднения в установлении контактов с другими людьми.

Если использовать традиционные названия темпераментов, то нетрудно заметить, что меланхолики преимущественно имеют хрупкое астеническое телосложение, холерики — на переходной стадии от атлетического телосложения к астеническому, флегматики — в переходных градациях от атлетического к пикническому («крупные спокойные увальни»), сангвиники — в основном пикническое телосложение.

Конституционная теория отражает реально существующие связи между внешним обликом человека и его психическими особенностями. Вместе с тем она не позволяет выявить основу, по которой группируются определенные физические и психические свойства индивида в тот или иной тип темперамента.

Ныне наиболее распространенной является психофизиологическая теория И. П. Павлова, связавшая тип темперамента человека с типом его нервной системы. Ученый выделил четыре типа нервной системы:

- 1 тип: сильный, уравновешенный, подвижный;**
- 2 тип: сильный, неуравновешенный, возбудимый;**
- 3 тип: сильный, уравновешенный, инертный;**
- 4 тип: слабый.**

Выделив четыре типа нервной системы, И. П. Павлов сопоставил их с классическими типами темперамента,

показав высокую степень соответствия между ними. Это дало ему основание для вывода: именно свойства нервной системы определяют давно описанные темпераменты.

Сангвиник (нервная система 1-го типа) — человек, легко приспосабливающийся к изменениям условной жизни. В высшей степени подвижен, общителен, часто меняет привязанности. Имеет широкий круг знакомств. При большом интересе к делу продуктивен, энергичен; в противном случае вял, скучен, неинтересен. Характеризуется высокой сопротивляемостью к различным трудностям.

Холерик (нервная система 2-го типа) — человек, нервная система которого характеризуется преобладанием возбуждения над торможением. Отличается энергичностью при недостатке выдержки и самообладания. Вспыльчив, несдержан, нетерпелив. Увлекаясь чем-то, полностью истощает свои силы и теряет интерес к начатому. Неуровновешенность его нервной системы предопределяет цикличность в смене его активности и бодрости: увлекшись каким-нибудь делом, он страстно, с полной отдачей работает, но сил ему хватает ненадолго, и, как только они истощаются, он дорабатывается до того, что ему все нелегко. Появляется раздраженное состояние, плохое настроение, упадок сил и вялость («все падает из рук»). Чередование положительных циклов подъема настроения и энергичности с отрицательными циклами спада, депрессии обуславливают неровность поведения и самочувствия, его повышенную подверженность к появлению невротических срывов и конфликтов с людьми. Плохо приспособлен к деятельности, требующей спокойного темпа, плавных движений.

Флегматик (нервная система 3-го типа) — человек, который очень медленно реагирует на любые раздражители, но устойчив и хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям. Характеризуется уравновешенностью процессов возбуждения и торможения. Спокоен, терпелив, выдержан. В мимике и интонациях невыразителен и однообразен. Сохраняет спокойствие даже при серьезных неприятностях, но способен иногда давать волю чувствам.

Меланхолик (нервная система 4-го типа) — человек, плохо сопротивляющийся воздействию сильных стимулов. Часто заторможен и пассивен. Отличается слабой выносливостью, тревожностью. Теряется в новой обстановке, среди новых людей.

Холерик

- раздражительный
- вспыльчивый
- подвижный
- с быстрой сменой настроений

**Сангвиник**

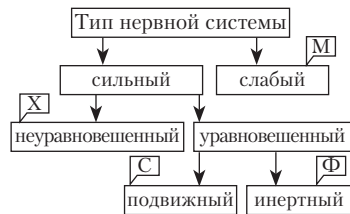
- энергичный
- общительный
- жизнелюбивый

**Флегматик**

- спокойный
- медлительный
- уравновешенный
- медленно, с трудом переключается на другие виды деятельности
- плохо приспосабливается к новому

**Меланхолик**

- впечатлительный
- склонный к грусти
- замкнутый
- чувствительный
- быстро утомляющийся

**Типы нервной системы по Павлову****Тест Айзенка**
нейротизм**Рис. 4.1. Типы нервной системы**

Описанные И. П. Павловым типы нервной системы не являются реальными портретами, так как ни один человек не обладает «в чистом виде» абсолютно всеми признаками того или иного типа. Трудно точно ответить, какой тип темперамента у какого-нибудь взрослого человека. Тип нервной системы хотя и определяется наследственностью, но не является абсолютно неизменным.

С возрастом, а также под действием систематических тренировок, воспитания, жизненных обстоятельств нервные процессы могут ослабеть или усилиться, может ускориться

или замедлиться их переключаемость. Например, среди детей преобладают холерики и сангвиники (они энергичны, веселы, легко и сильно возбуждаются; заплавав, через минуту могут отвлечься и радостно хохотать, т.е. присутствует высокая подвижность нервных процессов). Среди пожилых людей, наоборот, много флегматиков и меланхоликов.

Темперамент — это внешнее проявление типа высшей нервной деятельности человека, и поэтому в результате воспитания, самовоспитания он может искажаться, изменяться, т.е. происходит «маскировка» истинного темперамента. Вот почему редко встречаются «чистые» типы темперамента, но тем не менее преобладание той или иной тенденции всегда проявляется в поведении человека.

Роль темперамента в деятельности

Поскольку каждая деятельность предъявляет к психике человека и ее динамическим особенностям определенные требования, но нет темпераментов, идеально подходящих для всех видов деятельности, можно образно описать, что люди холерического темперамента более пригодны для активной рискованной деятельности («воины»), сангвиники — для организаторской деятельности («политики»), меланхолики — для творческой деятельности в науке и искусстве («мыслители»), флегматики — для планомерной и плодотворной деятельности («созидатели»).

Для некоторых видов деятельности, профессий противопоказаны определенные психологические свойства человека, например, в работе летчика-истребителя исключены медлительность, инертность, слабость нервной системы, следовательно, флегматики и меланхолики психологически малоприспособлены для подобной деятельности.

Роль темперамента в труде и учебе заключается в том, что от него зависит влияние на деятельность различных психических состояний, вызываемых неприятной обстановкой, эмоциогенными факторами, педагогическими воздействиями. От темперамента зависит влияние различных факторов, определяющих уровень нервно-психического напряжения (например, оценка деятельности, ожидание контроля деятельности, ускорение темпа работы, дисциплинарные воздействия и т.п.).

Существуют четыре пути приспособления темперамента к требованиям деятельности.

Первый путь — профессиональный отбор, одна из задач которого — не допустить к данной деятельности лиц,

которые не обладают необходимыми свойствами темперамента. Данный путь реализуют лишь только при отборе на профессии, предъявляющие повышенные требования к свойствам личности.

Второй путь заключается в индивидуализации предъявляемых к человеку требований, условий и способов работы (индивидуальный подход).

Третий путь заключается в преодолении отрицательного влияния темперамента посредством формирования положительного отношения к деятельности и соответствующих мотивов.

Четвертый, основной и наиболее универсальный, путь приспособления темперамента к требованиям деятельности — формирование ее индивидуального стиля. *Под индивидуальным стилем деятельности понимают такую индивидуальную систему приемов и способов действия, которая характерна для данного человека и целесообразна для достижения успешных результатов деятельности.*

Темперамент накладывает отпечаток на способы поведения и общения, например, сангвиник почти всегда инициатор в общении, чувствует себя в компании незнакомых людей непринужденно, новая, необычная ситуация его только возбуждает, а меланхолика, напротив, пугает, смущает, он теряется в новой ситуации, среди новых людей. Флегматик также с трудом сходится с новыми людьми, свои чувства проявляет мало и долго не замечает, что кто-то ищет повода познакомиться с ним. Он склонен любовные отношения начинать с дружбы и, в конце концов, влюбляется, но без молниеносных метаморфоз, поскольку у него замедлен ритм чувств, а устойчивость чувств делает его однолюбом. У холериков, сангвиников, напротив, любовь возникает чаще с взрыва, первого взгляда, но не столь устойчива.

Продуктивность работы человека тесно связана с особенностями его темперамента. Так, особая подвижность сангвиника может принести дополнительный эффект, если работа требует от него частого перехода от одного рода занятий к другому, оперативности в принятии решений, а однообразия, регламентированность деятельности, напротив, приводит его к быстрому утомлению.

Флегматики и меланхолики, наоборот, в условиях строгой регламентации и монотонного труда обнаруживают большую продуктивность и сопротивляемость утомлению, чем холерики и сангвиники.

В поведенческом общении можно и нужно предвидеть особенности реакции лиц с разными типами темперамента и адекватно на них реагировать.

Подчеркнем: темперамент определяет лишь динамические, но не содержательные характеристики поведения. Как выдающаяся, так и социально-ничтожная личность могут быть одного и того же темперамента.

И. П. Павлов выделил еще три «чисто человеческих типа» высшей нервной деятельности (ВНД): **мыслительный, художественный, средний**. Представители мыслительного типа (преобладает активность второй сигнальной системы мозга левого полушария) весьма рассудительны, склонны к детальному анализу жизненных явлений, к отвлеченному, абстрактно-логическому мышлению. Чувства их отличаются умеренностью, сдержанностью и обычно прорываются наружу, лишь пройдя через фильтр разума. Люди этого типа обычно интересуются математикой, философией, им нравятся научная деятельность.

У людей художественного типа (преобладает активность первой сигнальной системы мозга правого полушария) мышление образное, на него накладывают отпечаток большая эмоциональность, яркость воображения, непосредственность и живость восприятия действительности. Их интересует прежде всего искусство, театр, поэзия, музыка, писательское и художественное творчество. Они стремятся к широкому кругу общения, это типичные лирики, а людей мыслительного типа они скептически расценивают как «сухарей».

Большинство людей (до 80%) относятся к «золотой середине», среднему типу. В их характере незначительно преобладает рациональное или эмоциональное начало, и это зависит от воспитания с самого раннего детства, от жизненных обстоятельств. Проявляется это к 12–16 годам: одни подростки большую часть времени посвящают литературе, музыке, искусству, другие — шахматам, физике, математике.

Современные исследования подтвердили, что правое и левое полушария имеют специфические функции и преобладание активности того или иного полушария оказывает существенное влияние на индивидуальные особенности личности человека.

Известный зарубежный психолог Г. Айзенк в результате многочисленных исследований и анализа большого количества работ других авторов показал, что фундаментальными параметрами структуры темперамента являются факторы: «невротизм» и «экстраверсия — интроверсия».

Психолог К. Юнг подразделяет людей по складу личности на экстравертов («обращенных вовне») и интровертов («обращенных внутрь себя»). Экстраверты общительны, активны, оптимистичны, подвижны, у них сильный тип ВНД, по темпераменту они сангвиники или холерики. Интроверты малообщительны, сдержанны, отделены от всех, в своих поступках ориентируются в основном на собственные представления, серьезно относятся к принятию решения, контролируют свои эмоции. К интровертам относятся флегматики и меланхолики. Однако в жизни редко встречаются исключительно экстраверты или интроверты.

В каждом из нас есть черты как тех, так и других, это зависит от врожденных качеств нервной системы, возраста, воспитания, жизненных обстоятельств.

Любопытно, что у экстравертов ведущим полушарием является правое полушарие, что частично может проявляться даже во внешности — у них более развит левый глаз, т.е. левый глаз больше открыт и более осмыслен (нервы у человека идут крест-накрест, т.е. от правого полушария к левой половине тела, и от левого полушария — к правой половине тела). У интровертов ведущим является левое полушарие.

Нейротизм — это эмоционально-психологическая неустойчивость, подверженность психотравмам. У лиц с повышенным нейротизмом из-за излишней впечатлительности и обидчивости даже по пустякам может возникать эмоциональный стресс, они долго переживают конфликты, «не могут взять себя в руки», часто подавлены, огорчены, раздражительны, тревожны, круг их друзей обычно сужается. Эти черты довольно стойкие и могут быть сглажены в процессе упорного самовоспитания.

Экстраверсия в сочетании с повышенным нейротизмом обуславливает проявление темперамента холерика; «интроверсия + невротизм» определяет темперамент меланхолика; противоположность нейротизма — эмоциональная устойчивость, уравновешенность в сочетании с экстраверсией проявляется как сангвинистический темперамент, в сочетании с интроверсией — как флегматический.

Любопытно, что благополучные семейные пары с устойчивыми и максимально совместимыми отношениями отличаются противоположными темпераментами: возбудимый холерик и спокойный флегматик, а также печальный меланхолик и жизнерадостный сангвиник — они как бы дополняют друг друга, нужны друг другу. В дружеских отношениях часто бывают люди одного темперамента,

кроме холериков (два холерика часто ссорятся из-за взаимной несдержанности).

Выяснилось также, что наиболее универсальными партнерами являются флегматики, так как их устраивает любой темперамент, кроме собственного (пары флегматиков оказались весьма неблагополучными, по данным многих авторов).

4.3. Характер и акцентуации характера

Характер — индивидуальное сочетание наиболее устойчивых, существенных особенностей личности, проявляющихся в поведении человека в определенном отношении: к себе, другим людям, порученному делу; в характере отражаются волевые качества. Отдельные свойства характера зависят друг от друга, связаны друг с другом и образуют целостную организацию, которую называют структурой характера, в которой выделяют две группы черт.

Под **чертой характера** понимают те или иные особенности личности человека, которые систематически проявляются в различных видах его деятельности и по которым можно судить о его возможных поступках в определенных условиях. К первой группе относят черты, выражающие направленность личности (установки, потребности, идеалы и т.д.). Ко второй группе — интеллектуальные, волевые и эмоциональные черты характера.

В начале XX в. Н. О. Лосский предложил свою классификацию характеров в зависимости от уровня воли и преобладания стремлений. Он делит людей на типы: *чувственный, эгоцентрический и сверхличный*. Сверхличный тип отличается преобладанием сверхличных стремлений, источник которых лежит не в потребностях организма, а в факторах высшего порядка: религиозных, научных, эстетических. Эти люди действуют как бы не от себя, а следуя зову высшей воли.

В начале XX в. А. Ф. Лазурский впервые предложил создать психосоциальную классификацию характеров, которая учитывает не только субъективные особенности людей, но их мировоззрение, «социальный аспект».

Дальнейшие исследования приводили к обогащению понимания характера.

1. Возникло понятие «социального характера». «В социальный характер входит лишь та совокупность черт характера, которая присутствует у большинства членов данной социальной группы и возникла в результате общих для них

переживаний и общего образа жизни» (Э. Фромм). «Если характер индивида более или менее совпадает с социальным характером, то доминантные стремления индивида побуждают его делать именно то, что необходимо и желательно в специфических социальных условиях его культуры».

2. Характер представляет собой вариант усвоения каждым человеком культурных норм, содержащихся в «базисной (основной) личностной структуре», которую разделяет большинство членов общества в результате сходного опыта в раннем детстве (это «основная, модальная личность») (А. Кардинер).

3. Если в индивидуальном поведении личности отражается культура, то в характере — мировоззрение (Д. Хонигман, Н. Д. Левитов).

4. Анализируя типологию индивидуальных характеров, психоаналитик З. Фрейд отмечает, что привычные способы приспособления «Я» к внешнему миру, «ОНО» и «Сверх-Я», а также типичные сочетания этих способов между собой образуют характер.

5. В отечественной психологической литературе используются следующие определения характера:

— «характер — общая стилистика в привычках, навыках, усвоенных тактиках, это общий рисунок, манера поведения, сформированная в результате особого, индивидуально приобретенного опыта в конкретном социальном окружении» (А. Г. Шмелев);

— характер — содержательный и общественно-значимый компонент личности, проявление направленности, мировоззрения в его поведении (Н. Д. Левитов);

— характер — это сплав врожденных свойств высшей нервной деятельности с приобретенными в течение жизни индивидуальными чертами.

Правдивыми, добрыми, тактичными или, наоборот, лживыми, злыми, грубыми бывают люди с любым типом темперамента. Однако при определенном темпераменте одни черты приобретаются легче, другие — труднее. Например, организованность, дисциплинированность легче выработать флегматику, чем холерику; доброту, отзывчивость — меланхолику. Быть хорошим организатором, общительным человеком проще сангвинику и холерику. Однако недопустимо оправдывать дефекты своего характера врожденными свойствами, темпераментом. Отзывчивым, добрым, тактичным, выдержанным можно быть при любом темпераменте.

Среди свойств характера принято различать **общие (глобальные)** и **частные**. Глобальные свойства характера

оказывают свое действие на широкую сферу поведенческих проявлений. Принято выделять пять глобальных черт характера (А. Г. Шмелев, М. В. Бодунов, У. Норман и др.):

- 1) самоуверенность — неуверенность;
- 2) соласие, дружелюбие — враждебность;
- 3) сознательность — импульсивность;
- 4) эмоциональная стабильность — тревожность;
- 5) интеллектуальная гибкость — ригидность.

Среди локальных, частных свойств характера, которые влияют на частные, узкие ситуации, можно выделить следующие: общительность — замкнутость, доминантность (лидерство) — подчиненность, оптимизм — уныние, совестливость — бессовестность, смелость — осторожность, впечатлительность — толстокожесть, доверчивость — подозрительность, мечтательность — практицизм, тревожная ранимость — спокойная безмятежность, деликатность — грубость, самостоятельность — конформизм (зависимость от группы), самоконтроль — импульсивность, страстная увлеченность — апатичная вялость, миролюбивость — агрессивность, деятельная активность — пассивность, гибкость — ригидность, демонстративность — скромность, честолюбие — неприязнательность, оригинальность — стереотипность.

Как считает известный немецкий психиатр К. Леонгард, у 20—50% людей некоторые черты характера столь заострены (акцентуированы), что это при определенных обстоятельствах приводит к однотипным конфликтам и нервным срывам.

Акцентуация характера — преувеличенное развитие отдельных свойств характера в ущерб другим, в результате чего ухудшается взаимодействие человека с окружающими людьми. Выраженность акцентуации может быть различной — от легкой, заметной лишь ближайшему окружению, до крайних вариантов — психопатии.

В отличие от психопатии акцентуации характера проявляются не постоянно, с годами могут существенно сгладиться, приблизиться к норме. К. Леонгард выделяет 12 типов акцентуации. Приведем краткую характеристику особенностей поведения в зависимости от типов акцентуации:

1) **гиперактивный** — чрезмерно приподнятое настроение, разговорчив, очень энергичен, самостоятелен, стремится к лидерству, рискам, авантюрам, игнорирует наказания, теряет грань дозволенного, отсутствует самокритичность;

2) **дистимичный** — постоянно пониженное настроение, грусть, замкнутость, немногословность, пессимистичность, тяготеет шумным обществом, с сослуживцами близко

не сходитя. В конфликты вступает редко, чаще является в них пассивной стороной;

3) **циклоидный** — общительность циклически меняется (высокая в период повышенного настроения и низкая в период подавленности);

4) **эмотивный** — чрезмерная чувствительность, ранимость, излишне чувствителен к замечаниям, неудачам, поэтому у него чаще всего печальное настроение;

5) **демонстративный** — выраженное стремление быть в центре внимания и добиваться своих целей любой ценой: слезы, обморок, скандалы, болезни, хвастовство, наряды, ложь;

6) **возбудимый** — повышенная раздражительность, несдержанность, агрессивность, угрюмость, но возможны лживость, услужливость;

7) **застревающий** — «застревает» на своих чувствах, мыслях, не может забыть обид, склонен к затяжным конфликтам;

8) **педантичный** — выраженная занудливость, изнуряет домашних своей аккуратностью;

9) **тревожный** — пониженный фон настроения, опасения за себя, близких, неуверенность в себе, крайняя нерешительность;

10) **экзальтированный** — очень изменчивое настроение, эмоции ярко выражены, словоохотливость, влюбчивость;

11) **интровертированный** — замкнут, общается по необходимости, погружен в себя, о себе ничего не рассказывает, свои переживания не раскрывает, сдержан, холоден;

12) **экстравертированный** — высокая общительность, словоохотливость, несамостоятелен, стремится быть как все, неорганизован.

Акцентуации характера часто встречаются у подростков и юношей (50—80%). Определить тип акцентуации или ее отсутствие можно с помощью специальных психологических тестов, например теста С. Шмишека.

4.4. Типология характера. Социальные характеры

Рассмотрим подробнее наиболее известные классификации.

Классификация А. Ф. Лазурского

А. Ф. Лазурский подчеркивал, что наиболее «чистые» типы характеров формируются в том случае, когда интересы и профессиональная деятельность человека, развитие его знаний, навыков, миросозерцания (экзопсихики)

происходит именно в том направлении, какое диктуется прирожденными особенностями его нервно-психической организации (эндопсихики), т.е. экзо- и эндопсихика взаимно обуславливают друг друга.

А. Ф. Лазурский выделял три психологических уровня в зависимости от степени приспособления человека к среде и от того, насколько она «давит» на человека. Низший уровень — это недостаточно приспособленные люди; среда накладывает на них сверхсильный отпечаток, насильственно приспособляя их к своим запросам и почти не считаясь с врожденными особенностями каждого отдельного человека. Средний уровень — люди смогли найти свое место в окружающей среде и использовать ее в своих целях. Высший уровень — это уровень творчества, когда человек стремится переделать окружающий мир.

Исходя из этих трех уровней приспособления и преобладания мыслительных, либо эмоциональных, либо волевых функций, А. Ф. Лазурский предлагает следующую классификацию характеров.

Низкий уровень

1. *Рассудочный*: склонность анализировать мотивы и последствия действий, копировать чужие действия («все как у людей»), направленность на удовлетворение непосредственных материальных запросов, консервативность, самоуверенность, самодовольство.

2. *Аффективный*: подвижность, живость (сангвинистический темперамент), чувственность, мечтательность, сосредоточенность на внутреннем мире.

3. *Активный*:

— импульсивная энергичность с беспорядочностью в действиях, без обдумывания последствий, склонность к риску, любовным приключениям, азартным играм («море по колено»), самоуверенность, неспособность к серьезному систематическому труду;

— покорность, выполнение директив, получаемых извне;

— упрямство, настойчивость в исполнении принятых решений.

Средний уровень

1. *Непрактичные теоретики-идеалисты*:

— ученые — последовательное мышление, научные интересы;

— художники — развитое воображение, занятие каким-либо искусством;

— религиозные созерцатели (развитое воображение).

2. Практики-реалисты:

- альтруисты (человеколюбцы) (развита способность сочувствия, симпатии);
- общественники — общительность и предприимчивость в общественных делах;
- властные — твердая воля, способность влиять на окружающих;
- хозяйственные — расчетливость, направленность на практические цели, осуществление дел материального характера.

Высший уровень: этим людям присущи сознательность, координированность душевных переживаний, высшие человеческие идеалы. Идеалы высшего уровня по своему содержанию делятся на типы:

- 1) альтруизм;
- 2) знание — индуктивное, дедуктивное;
- 3) красота;
- 4) религия;
- 5) общество, государство;
- 6) внешняя деятельность, инициатива;
- 7) система, организация;
- 8) власть, борьба.

Классификация социальных характеров по Э. Фромму

«В социальный характер входит лишь совокупность черт характера, которая присутствует у большинства членов данной социальной группы и возникла в результате общих для них переживаний и общего образа жизни». Если структура личности большинства людей в данном обществе, т.е. социальный характер, приспособлена к объективным задачам, которые человек должен выполнять в этом обществе, то психологическая энергия людей превращается в производительную силу, необходимую для функционирования этого общества.

Изменение социальных условий приводит к изменению социального характера, т.е. к появлению новых потребностей и тревог, которые, в свою очередь, порождают новые идеи. Они усиливают и укрепляют новый социальный характер и направляют человеческую деятельность в новое русло.

Э. Фромм выделяет следующие типы социальных характеров.

Неплодотворные ориентации

Рецептивная ориентация (рецептивная структура характера) — человеку этого типа представляется, что

«источник всех благ» лежит вовне, и он считает, что единственный способ обрести желаемое — это получить его из внешнего источника. Материальные вещи, любовь, знания, удовольствия — все ожидается из внешнего мира: при такой ориентации проблема любви состоит в том, чтобы быть любимым, а не самому любить, в сфере интеллекта также ориентированы на восприятие идей, а не на их создание. Их первая мысль — найти кого-нибудь, кто даст им нужную информацию, вместо того чтобы самим сделать хотя бы малейшее усилие. Если это люди религиозные, то их понятие о Боге таково, что они ждут всего от Бога и ничего от собственной активности.

Они нуждаются в людях, которые обеспечат их безопасность, дадут им необходимые блага, поэтому они легко попадают в зависимость к ним, вынуждены соглашаться, так как чувствуют себя потерянными, когда предоставлены сами себе, поскольку считают, что ничего не способны делать без посторонней помощи. Люди рецептивного типа стремятся преодолеть тревожность и подавленность путем переедания и выпивки. Этот тип верит, что жизнь и окружающие люди должны дарить им все хорошее, они в основном оптимистичны и дружелюбны, но приходят в смятение и панику, если им грозит потеря «источника питания и заботы». У них часто есть искренняя сердечность и желание помочь другим, но делают они что-то для других только ради того, чтобы добиться расположения людей.

Эксплуататорская ориентация — люди этого типа также считают, что все необходимые блага находятся во внешней среде и ничего нельзя создать самому, но они не верят, что можно получить что-то от других в дар, а считают, что желаемое надо получить силой или хитростью, отнять у других. Даже в любви они испытывают влечение только к тем лицам, которых они могут отнять у кого-то другого. Они также не создают идеи, а крадут их в форме плагиата. Вещи, которые они могут отобрать у других, всегда кажутся им лучше тех, какие они могут создать сами. Они используют и эксплуатируют всех и каждого, из кого они могут что-то выжать. Их девиз: «краденый плод — самый сладкий». Их установка окрашена враждебностью и манипуляцией. Каждый человек рассматривается ими как объект эксплуатации и оценивается по его полезности. К людям проявляется цинизм, подозрительность, скрытая или открытая враждебность, зависть и ревность.

Стяжательская ориентация — люди этого типа не верят, что могут получить из внешнего мира что-то новое, поэтому надо беречь и экономить то, что есть. Они как бы окружают себя защитной стеной, и их главная цель — как можно больше приносить в свое укрытие и как можно меньше из него отдавать. В сфере любви они стремятся полностью «завладеть» любимым, рассматривают его как свою принадлежность. В быту они проявляют стяжательство, жадность, сверхэкономию и сверхаккуратность. У стяжателя всегда упорядочены вещи, мысли, чувства, воспоминания, он терпеть не может, если вещи не на своем месте, и будет автоматически приводить их в порядок.

Рыночная ориентация развилась в качестве доминирующей только в современную эпоху в связи с экономическими условиями рыночного общества. Ориентация характера, коренящаяся в восприятии себя как товара, а собственной ценности как меновой, называется рыночной ориентацией. Материальный успех у всех в современном рыночном обществе зависит от признания их личности теми, кто платит за их услуги или нанимает на работу за жалованье. Успех зависит от того, насколько человек хорошо умеет продать себя на рынке, насколько он умеет подать себя с привлекательной стороны, т.е. человек начинает воспринимать себя как товар. Каждый стремится предложить требуемый тип личности, который, вне зависимости от его потребностей, должен удовлетворять одному условию: пользоваться спросом.

Человек должен уметь вступить в состязание со многими другими, он заботится не о своей жизни и счастье, а о том, чтоб стать выгодным товаром, а для этого нужно знать, какой тип личности пользуется повышенным спросом. Кино, мода формируют образ желаемой личности, который пытается воплотить каждый человек рыночного типа.

Если человек чувствует, что его ценность определяется не его человеческими качествами, а успехом в рыночной конкуренции (если он «преуспевает» — он ценен, если нет — он лишен ценности) с ее постоянно меняющимися условиями, то самооценка человека будет находиться в постоянной зависимости от подтверждения со стороны других людей. «Если превратности рынка являются мериллом ценности человека, чувства собственного достоинства и самоуважения разрушаются. Если человек вынужден

все время пробиваться к успеху и любая неудача является жестокой угрозой его самооценке, то результатом будет чувство беспомощности, неуверенности и неполноценности» (Э. Фромм). Заключительная реплика во всех возможных здесь ролях: «Я — то, чего изволите!»

Все ориентации имеют место в человеческом жизнеустройстве, но доминирующее положение той или иной ориентации в большей степени зависит от особенностей культуры, в которой живет индивид. Советская культура формировала преимущественно «рецептивную ориентацию» характера. Необходимость приспособливаться и угрождать в ней сочетается с ожиданием людей, что в каждой области деятельности есть эксперт, который может сказать им, как обстоят дела и как надо действовать — в результате люди считают, что все, что от них требуется, — это слушаться эксперта и довериться его идеям.

Эксплуататорская ориентация с девизом: «Я беру то, что мне нужно», по мнению Э. Фромма, присуща нашим предкам, пиратам, феодалам, магнатам-грабителям, авантюристам. «Свободный рынок, как он сложился на основе конкуренции в XVIII и XIX вв., взрастил этот тип людей», — отмечает Э. Фромм. По-видимому, аналогичные процессы происходят и в современной России, в период формирования свободного рынка. Рыночная ориентация преобладает в современных западных обществах.

Э. Фромм противопоставляет описанным выше типам характера *плодотворную ориентацию*, являющуюся целью человеческого развития. Плодотворность предполагает, что человек обладает здоровой зрелой личностью, силой своего разума способен проникнуть в глубь явлений и познать их сущность, силой своей любви способен разрушить стену, отделяющую одного человека от другого, способен понять самого себя, свое назначение, которое отличает его от других людей и делает его тем, кто он есть, стремится стать тем, чем он является, потенциально используя и развивая все свои силы, способности и возможности.

Плодотворность проявляется как человеческая способность использовать свои силы и реализовывать заложенные в человеке возможности. Такой человек руководствуется разумом, поскольку можно использовать свои силы, если только знаешь, что это за силы, как и для чего их использовать. *Любовь* является плодотворной формой отношений к другим и к самому себе. Она предполагает заботу,

ответственность, уважение и знание, а также желание, чтобы другой человек рос и развивался.

«Человек постигает мир ментально и эмоционально, при помощи любви и разума». Любить человека плодотворно — значит заботиться о нем и чувствовать ответственность за его жизнь, не только за его физическое существование, но и за развитие всех его человеческих сил. Уважение к человеку означает способность видеть его таким, каков он есть, понимать его уникальность и индивидуальность. Нельзя уважать человека, не зная его. В процессе плодотворного мышления человек проявляет интерес к объекту, взаимодействует с ним, объективно, уважительно относясь к объекту, т.е. способен видеть объект таким, каков он есть, а не таким, каким хотелось бы думающему.

Лень и вынужденная активность противоположны плодотворности. Плодотворная деятельность характеризуется ритмичной сменой активности и отдыха. Плодотворный труд, любовь и мышление возможны, только если человек может, когда необходимо, оставаться в покое и наедине с самим собой.

Типологическая модель социальных характеров (Б. С. Братусь)

Важнейшим для характеристики личности является типичный, преобладающий для нее способ отношения к другому человеку, другим людям и самому себе. Исходя из доминирующего способа отношения к себе и другому человеку было намечено несколько принципиальных уровней в структуре личности.

Первый, *эгоцентрический, уровень* определяется преимущественным стремлением лишь к собственным выгоде и престижу, отношение к другим — сугубо потребительское, лишь в зависимости от того, помогает ли другой человек личному успеху или нет, полезен он или нет, т.е. другой человек выступает как средство достижения своей выгоды. Личное счастье и благо важнее всего, вне зависимости от того, счастливы или несчастливы другие.

Следующий уровень — *группоцентрический* — человек идентифицирует себя с какой-либо группой, и отношение его к другим людям зависит от того, входят ли эти другие в его группу или нет. Если другой входит в такую группу, то он ценен не сам по себе, а своей принадлежностью к группе, достоин жалости, уважения, снисхождения, прощения, любви. Если другой в эту группу не входит,

то эти чувства могут на него не распространяться, т.е. мир делится на «своих» и «чужих». Благо и счастье связаны с процветанием той группы, с которой идентифицирует себя человек.

Просоциальный, или гуманистический, уровень личности предполагает, что себя и других людей ценят и признают равные права, свободы и обязанности; здесь работает принцип: «Поступай с другими так, как ты бы хотел, чтобы поступили с тобой». Счастье и благополучие подразумевает их распространение на всех людей, все человечество.

Духовный, или эсхатологический, уровень демонстрирует взгляд на человека как на существо, жизнь которого не заканчивается вместе с концом жизни земной, а связана с духовным миром, т.е. это уровень, в рамках которого решаются субъективные отношения человека с Богом, возникает ощущение связи с Богом и представление о счастье как служении и соединении с Ним.

Все четыре уровня так или иначе присутствуют в каждом, и в какие-то моменты, хотя бы ситуативно, побеждает один уровень, а в какие-то — другой. Однако можно говорить и о некотором типичном для данного человека профиле, типичном устремлении. Культура и образ жизни того или иного общества влияет на формирование этого типичного устремления.

Русская культура стремилась к реализации в человеке духовного, эсхатологического уровня: любое дело, чтобы быть признанным, должно было быть оправданно, соотносено с христианским намерением, с Христом. Для русского типа характера присущи тонкая душевная организация, лиризм, милосердие, сострадание к униженным и оскорбленным, а ключевым стержнем является совесть.

4.5. Психосоциотипы

Психосоциотип личности является врожденной психической структурой, определяющей конкретный вид информационного обмена личности со средой в зависимости от уровня развития таких психических функций, как эмоции, ощущения, интуиция и мышление, и специфики предпочтений: экстраверсии или интроверсии. В основе выделения психосоциотипов лежит типология личности, разработанная известным психологом К. Юнгом.

К. Юнг утверждал, что очевидная разница в поведении людей определяется разными предпочтениями, которые выявляются очень рано, формируя основу нашей особой индивидуальности.

Существует четыре основных предпочтения:

— первое имеет отношение к тому, откуда вы черпаете свою энергию — из внешнего мира (экстравертный) или внутри себя (интровертный);

— второе связано с тем, как вы собираете информацию о мире — дословно и последовательно, опираясь на текущие реальные ощущения (сенсорно-ощущающий), или более произвольно, доверяя своей интуиции (интуитивный);

— третье относится к тому, как вы принимаете решения — объективно и беспристрастно, тщательно все продумывая, анализируя и планируя (мыслительно-логический), или субъективно и межличностно, по велению чувств (эмоционально-чувствующий);

— четвертое имеет отношение к образу жизни — способны ли вы быть решительным и методичным (решающий, рациональный тип) или уступчивы, гибки, непосредственны, несколько стихийны (воспринимающий, иррациональный тип).

Согласно типологии К. Юнга, людей можно разделить на типы по следующим характеристикам:

- 1) экстраверсия — интроверсия;
- 2) рациональный — иррациональный;
- 3) мыслительный тип (логик) — эмоциональный тип (этик);
- 4) ощущающий тип (сенсорик) — интуитивный тип (интуит).

Экстраверт заряжается энергией от людей и действий, поэтому направлен к внешнему миру, к общению (экстраверта обозначим буквой E). **Интроверт** черпает энергию внутри себя, направлен внутрь себя, сконцентрирован на своем внутреннем мире, малообщителен (после разговора с собеседником ему хочется остаться наедине с самим собой и своими мыслями, как бы «перезарядиться») (интроверта обозначим буквой I).

Для мыслительного, логического типа характерно стремление понять, объяснить существенные черты, закономерности событий, жизни (логический тип обозначим L). **Для эмоционального типа** главное — выражение отношения к событию, оценка события, «принятие или непринятие

события», принятие решения в соответствии с чувствами, учитывая как оно повлияет на других, на межличностные отношения. (Эмоциональный тип обозначим Э.) Шкала Л-Э единственная, по которой отмечены половые различия. Шесть из десяти мужчин — Л-типы, среди женщин соотношение прямо противоположное: 60% относят себя к Э-категории.

Сенсорному (ощущающему) типу присуще принятие событий как реальность, как факт, как чувственный опыт (ощущения, восприятие). Сенсорники предпочитают конкретную информацию, то, что можно увидеть, услышать, потрогать, фокусируя внимание на фактах и деталях; критерием для принятия решений им служит здравый смысл и опыт окружающих, им чуждо фантазерство, они предпочитают «синицу в руках журавлю в небе» (сенсорный тип обозначим С).

Интуитивному типу свойственна способность прогнозировать будущее развитие событий, присущи воображение, склонность собирать информацию произвольным путем, иногда «скачками», ища в ней свой смысл и взаимосвязи между различными явлениями, доверяя интуиции и предчувствиям; при принятии решений опираются на внутренний голос, собственную интуицию вне зависимости от того, как поступают в подобных ситуациях окружающие люди (интуитивный тип обозначим И).

Рациональный тип — это человек решительный, способный принимать четкие решения с минимальным напряжением, последовательно и настойчиво их осуществляющий, склонный планировать и контролировать свою жизнь и жизнь окружающих. Люди данного типа часто скоропалительно принимают решение, не беря во внимание новую информацию (рационально-решающий тип обозначим Р).

Иррациональный, или воспринимающий, тип склонен накапливать информацию, вместо того чтобы торопиться с решением, которое может неоднократно меняться в зависимости от различных обстоятельств, причем часто человек сам не может объяснить, почему изменил свое решение. Такая гибкость, спонтанность, некоторая стихийность поведения не всегда понимается адекватно окружающими людьми (иррационально-воспринимающий тип обозначим В).

Людей с развитой интуицией относят к иррациональному типу, поскольку они способны гибко изменять свои

решения и поведение в зависимости от текущих ощущений или интуитивных предчувствий. Людей с преобладанием логики либо эмоций относят к рациональному типу, они склонны принимать четкие решения, для них «суждения важнее, чем ощущения».

Мыслительный, эмоциональный, интуитивный, ощущающий типы будут проявляться своеобразно в зависимости от экстраверсии либо интроверсии человека. Например, преобладание мыслительной функции у экстраверта будет проявляться как деловая логика, умение находить выгоду, а у интроверта — как теоретическая логика; преобладание ощущений, сенсорики у экстраверта будет проявляться как сила воли, практичность, а у интроверта — как повышенная чувствительность к внешним и внутренним ощущениям, потребность в комфорте, уюте, порядке.

В психике человека выделяют четыре основных канала связи с миром, на которых могут быть расположены функции сенсорики, интуиции, логики и эмоций, но расположение, а следовательно, и преобладание этих функций у людей различно, чем и определяется психосоциотип человека.

I канал — самый мощный, в наибольшей степени определяет тип человека: если человек экстраверт, то канал занят «черной функцией», если интроверт — «белой». По этому каналу человек получает самую полную информацию о мире.

II канал называют «продуктивным», или «творческим» — это область активного действия, направленная вовне.

III канал характеризуется невысокой энергетикой, поэтому психическая функция, размещенная в нем, оказывается весьма уязвимой для «постороннего воздействия», — это «точка наименьшего сопротивления», «уязвимая больная мозоль человека».

IV канал — суггестивный, по нему человек наиболее внушаем. Психическая функция, действующая здесь, — самая слабая из четырех.

Выделяют 16 психосоциотипов людей, для облегчения запоминания которых используют имена знаменитых людей, имеющих соответствующий психотип.

Психосоциотипы можно определить с помощью тестов. Краткая характеристика психосоциотипов позволит проанализировать отличительные особенности и уязвимые качества каждого из них (см. табл. 4.2).

Таблица 4.2

| Название психосоциотипа | I канал — главный | II канал — дополнительный | III канал — «уязвимое место» | IV канал — суггестивный |
|---|---|--|---|--|
| Есенин, или «Искатель», — интуитивно-эмоциональный воспринимающий иррациональный интроверт. «Живи сам и давай жить другим!» | Интроверт / интуиция. Предчувствия, прогноз в общем плане, впитывает новые идеи | Эмоции / экстравертир. Чувствует эмоции других, старается не ссориться, но порой эмоционально не сдержан | Деловая логика иногда подводит, трудно принять решение, поддерживать порядок в делах, быту. «Надо работать» | Сенсорика — ощущения (отключается от реальных ощущений) |
| Достоевский, или «Писатель», или «Вдохновляющий лидер» — эмоционально-интуитивный решающий интроверт. «Не поддаваться нажиму и не давить самому на других!» | Интроверт / эмоции. Чувствует отношение людей, не ссорится, терпит долгу, прощает, помогает людям | Интуиция / экстравертир. Предвидит потенциальные возможности людей, моралист, гуманист, воспитатель | Сенсорика, воля, требовательность. «Делай не то, что хочется, а то, что нужно!» Порядок, планомерность. «Надо себя заставить» | Логика, склонность к размышлениям, мечтам |
| Гексли, или «Журналист», — интуитивно-эмоциональный воспринимающий иррациональный экстраверт | Экстраверт / интуиция. Хорошо понимает людей, активизирует их. Предвидит перспективы, новизну. Шутливый | Эмоции / интровертир. Чувствует, что от него ждут люди, умеет управлять эмоциями людей, убедить их, ищет компромисс. Возбужден | Логика / интровертир. Трудно дается логический анализ. Много идей, гибкое поведение, но может упустить существенное. «Будь логичным!» | Сенсорика (не внимателен к реальным ощущениям, создает беспорядок) |

Продолжение табл. 4.2

| Название психосоциотипа | I канал — главный | II канал — дополнительный | III канал — «уязвимое место» | IV канал — суггестивный |
|---|--|--|---|---|
| Гамлет, или «Актер», — эмоционально-интуитивный решающий экстраверт | Экстраверт / эмоции. Чувства бурные, несдержанные. Любит быть в центре внимания, чувствует эмоции других, умеет убеждать | Интуиция / интровертир. Хорошо прогнозирует события, действия людей, решителен, идет на конфликт | Сенсорика. Любит комфорт, плохо переносит дискомфорт и боль. «Выгляди так, как хочят тебя видеть» | Логика ослаблена, противоречивые суждения |
| Робеспьер, или «Учтунитивный решающий интроверт | Интроверт / мышление аналитическое, интересуют общие закономерности, идеи, а не факты | Интуиция. Предвосхищает события, суть вещей, способен на нестандартные решения | Сенсорно-волевой канал. Не переносит волевого давления, отстаивает свое мнение, не любит рутинную работу. «Надо себя заставить» | Эмоции зажаты, в конфликтах обвиняет других |
| Бальзак, или «Созидатель», или «Философ жизни» — интуитивно-логический иррациональный интроверт | Интроверт / интуиция. Предчувствует будущее даже в деталях. Широга восприятия мира, непредсказуе-мость идей и поведения | Деловая логика. Работоспособен, все может предусмотреть. Педантичен, осторожен, экономен | Эмоции. Плохо чувствует эмоции людей, может проявить безтактность, настроит против себя. Хмурый, беспристрастный внешне вид. «Не выржай открыто своих чувств» | Сенсорика, воля ослаблена |

Продолжение табл. 4.2

| Название психосоциотипа | I канал — главный | II канал — дополнительный | III канал — «уязвимое место» | IV канал — суггестивный |
|---|--|--|---|---|
| Дон Кихот, или «Нонватор», — интуитивно-логический, иррациональный экстраверт | Экстраверт/интуиция. Чутье при решении задач, распознает способности людей. Глобальные размышления, житейская рассеянность | Логика теоретическая. Анализ данных, построение теорий, классификаций | Эмоции. Слабая эмоциональная чувствительность к другим, бестактность, неадекватное поведение. Перепады настроения | Сенсорика, ощущения ослаблены, оторванность от реального мира, преобладание фантазий |
| Джек Лондон, или «Бизнесмен», или «прирожденный лидер», — логико-интуитивный решающий экстраверт. «Дело надо делать!» | Экстраверт / логика. Деловая логика, мышление конкретное, практичность. «Гипотез не измышляю» | Интуиция. Видит перспективы, стратегическое планирование. Риск продуман для достижения практического результата. Умеет добывать деньги | Сенсорика. Реалист, может переносить дискомфорт, подводит глаза так, как хотят тебя видеть другие!» | Эмоции. Порой гнев выплескивается, плохо понимает чувства людей, высокомерен, прямолинеен, критикует других |
| Драйзер, или «Охранитель», или «Преданный делу», — эмоционально-сенсорный решающий интроверт | Интроверт / эмоции. Сильные эмоции, но внешне сдержан, избегает ссор, интересуется другими людьми ценнее своих интересов, помогает, но может дать отпор хаму | Сенсорика / экстравертир. Воля, требовательность к себе, другим, реализм, практичность. Умение работать руками, выносливость, работоспособность, исполнительность, плановость, решительность | Интуиция подводит, плохо ориентируется в людях, в возможных изменениях. «Не говори о плохом, лучше о приятном» | Логика ослаблена, не выделяет существенного, «не видит за деревьями леса», предпочитает четкие инструкции |

Продолжение табл. 4.2

| Название психосоциотипа | I канал — главный | II канал — дополнительный | III канал — «уязвимое место» | IV канал — суггестивный |
|---|--|---|---|---|
| Максим Горький, или «Попечитель», или «Прирожденный организатор», — логико-сенсорный решающий интроверт. «Работа на первом месте» | Интроверт / логика. Классифицирует, анализирует «по полочкам», практически деловая направленность мышления | Сенсорика / экстраверт. Сильная воля, реализм, жесткость, практичность, требовательность к порядку, дисциплине, контролирует, вникая в детали | Интуиция подводит, не предвидит события, возможности людей, не видит картину в целом, поэтому подозрителен, осторожен | Эмоции ослаблены, оставляет без внимания чувства и интересы других людей, бывает непримирим |
| Гого, или «Продавец», или «Друг всех и каждого», — эмоционально-серсорный решающий экстраверт | Экстраверт / эмоции. Хорошо чувствует настроение людей, живет эмоциями, увлеченными. Добродетелен, общителен, умеет найти подход к людям | Сенсорика / интроверт. Ценит ощущения уюта, комфорта, одевается со вкусом, реалист, обращает внимание на детали, пунктуальность | Интуиция ослаблена, плохо улавливает тенденции событий, общую картину. «Планирую все заранее» | Логика ослаблена, плохо отличает главное от второстепенного |
| Штирлиц, или «Шерлок Холмс», или «Администратор», или «Прирожденный руководитель», — логико-сенсорный решающий экстраверт | Экстраверт / логика. Деловая логика, практичность, анализирует много деталей, «разведчик», «умелые руки», выработывает четкую программу действий | Сенсорика / реализм. Внимание к деталям, «все видит, слышит, замечает», пунктуальность, аккуратность, эстетичность, замечает чужие ошибки, критичность к другим | Интуиция. Недоверчив к изменениям, анализирует ошибки, чтобы их не повторить. «Планирую все заранее» | Эмоции не всегда подаются контролю |

Продолжение табл. 4.2

| Название психосоциотипа | I канал — главный | II канал — доподлинный | III канал — «уязвимое место» | IV канал — суггестивный |
|--|---|---|---|--|
| Дюма, или «Художник», — сенсорно-эмоциональный иррациональный интроверт. «Живи сам и давай жить другим». | Интроверт / сенсорики. Стремится получить положительные ощущения, ценит уют, эстетичность, наслаждения жизни | Эмоции. Хорошо чувствует настроение людей, умеет ими управлять, не ссорится, не критикует, улаживает конфликты | Деловая логика подводит, трудно заставить себя сделать что-то помимо своих желаний, трудно принимать решения, выполнять инструкции. «Надо работать» | Интуиция ослаблена |
| Габен, или «Мастер», — сенсорно-логический иррациональный интроверт. «Живи сегодняшним днем!» | Интроверт / сенсорики. Настроена уход от неприятных ощущений, ценит уют, комфорт | Деловая логика. Стремится к практическому результату, избрателен, решения логичны, объективны | Эмоции скрывает, но может «взорваться», долго помнит обиды. «Не выдержай открыто своих чувств!» | Интуиция. Непредсказуемость, непоследовательность, гибкость |
| Жуков, или «Макдонский», или «Поощритель», — сенсорно-логический иррациональный экстраверт. «Лови момент!» | Экстраверт / сенсорики. Сильная воля, целеустремленность, практические решения, независимость от людей, жесткость | Логика / интровертир. Логический и конкретный анализ действительности, планирует в деталях работу, жесткий контроль | Эмоции. Сдержан в проявлении эмоций, ради реализации цели может игнорировать чувства, интересы, даже жизни других людей | Интуиция. Гибкость и непредсказуемость поведения. Ищет альтернативы решений, меняет решения «в последний момент» |

Окончание табл. 4.2

| Название психосоциотипа | I канал — главный | II канал — дополнительный | III канал — «уязвимое место» | IV канал — суггестивный |
|---|---|--|--|---|
| Наполеон, или «Политиконо-эмоциональный иррациональный экстраверт | Экстраверт / сенсорики. Сильная воля, уверенный лидер, быстрые, решительные практические, тактические решения, конкретность восприятия, общительность | Эмоции / интровертир. Понимает чувства людей, умеет ими манипулировать, расположить к себе. Умеет демонстрировать напор своих чувств | Логика подводит, может упустить главный смысл событий, импульсивность, волонтеризм, нелогичность поведения. «Будь логичным!» | Интуиция. Гибкость, непредсказуемость поведения, но не спонтанно, далеко вперед, предвидеть отдаленные последствия своих действий, которые являются неожиданными для него |

4.6. Межличностные взаимоотношения

Зная психосоциотипы двух людей, можно спрогнозировать, какие взаимоотношения между ними наиболее вероятны. Рассмотрим возможные варианты взаимоотношений между типами людей.

Экстраверты — Дон Кихот, Гюго, Гамлет, Жуков, Наполеон, Дж. Лондон, Штирлиц, Гексли.

Интроверты — Дюма, Робеспьер, Горький, Есенин, Бальзак, Драйзер, Достоевский, Габен.

Рассмотренные психотипы людей можно разбить на разные группы: теоретики — практики, стратеги — тактики, логики — этики, позитивисты — негативисты, статичные — динамики, конструктивисты — эмотивисты.

Позитивисты: Дон Кихот, Наполеон, Габен, Есенин, М. Горький, Гюго, Дж. Лондон.

Негативисты: Бальзак, Гексли, Жуков, Гамлет, Штирлиц, Робеспьер, Т. Драйзер.

Позитивисты с радостью встречают новое, негативисты ничего не берут на веру, осторожно относятся к новому.

Теоретики: Дон Кихот, Бальзак, Дж. Лондон, Робеспьер, Гексли, Есенин, Гамлет, Достоевский.

Практики: Дюма, Наполеон, Драйзер, Гюго, Габен, Жуков, М. Горький, Штирлиц.

Тактики: Дон Кихот, Бальзак, Гексли, Есенин, Гюго, Драйзер, Штирлиц, М. Горький.

Стратеги: Дюма, Наполеон, Габен, Жуков, Робеспьер, Дж. Лондон, Достоевский, Гамлет

1. Дуальные отношения (полное дополнение). Информация от дуала воспринимается как поддержка, помощь, коррекция, так как информация с I, сильного, канала приходит на IV канал (слабый, безразличный к критике и давлению, но охотно принимающий помощь). Взаимодополняют друг друга психотипы: Есенин и Жуков, Наполеон и Бальзак, Штирлиц и Достоевский и т.д. Дуалы отличаются по признакам: экстраверсия — интроверсия, этика — логика, сенсорика — интуиция, но по признаку рациональность — иррациональность совпадают. Дуалы — надежные партнеры в работе, семье. Но оказалось, что возможны такие сочетания психотипов, когда люди четырех типов полностью взаимодополняют друг друга, образуя оптимальные квадраты, в которых осуществляется полная кооперация, взаимопомощь, поддержка, психофизиологическое

регулирование, психологический комфорт и максимальная продуктивность деятельности.

Так, в I квадрату входят Дон Кихот, Дюма, Робеспьер, Гюго, во II квадрату — Есенин, Жуков, Гамлет, М. Горький, в III квадрату — Наполеон, Бальзак, Драйзер, Дж. Лондон, в IV квадрату — Габен, Гексли, Штирлиц, Достоевский.

Любопытно, что, по наблюдениям медиков, люди, входящие в одну квадрату, имеют преимущественно похожие заболевания: так, I квадрата — кишечно-желудочные заболевания, II квадрата — болезни позвоночника и нервной системы, III квадрата — гинекологические, урологические заболевания, IV квадрата — кардиологические и болезни дыхательной системы.

Образно можно охарактеризовать, что для I квадраты присущи гармоничность, насыщенность эмоциональных и этических переживаний, II квадрата готова для действий в жестоком мире, им присущи сила воли и чувство текущего времени, III квадрата — это буря, натиск, борьба, активность и IV квадрата — оптимизм, гармония и дружелюбие.

2. Конфликтные отношения. При близком общении конфликты неизбежны, так как каждый из партнеров воздействует на III канал другого, на уязвимую точку, «больную мозоль». При дальнем общении уважают друг друга, советуются. (Например: Есенин — Штирлиц.) В семье конфликтные отношения приводят к соматическим заболеваниям.

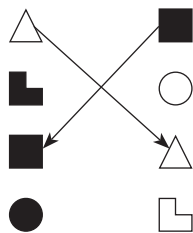


Рис. 4.2. Конфликтные отношения (между Есениным и Штирлицем)

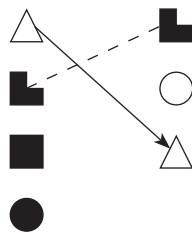


Рис. 4.3. Отношения ревизии

3. Отношения ревизии. Ревизор невольно оказывает воздействие на III, уязвимый, канал ревизуемого, в ответ не ощущая на себе влияния, и поэтому может приближаться к ревизуемому слишком близко, высказывая какие-то замечания, на которые болезненно реагирует

ревизуемый. А ревизор не понимает, почему на него обижаются, он ведь не хотел обидеть. Конфликт неизбежен при длительном взаимодействии. Если общение происходит по функциям, исключенным из I и III каналов, то конфликт возникает не сразу, а с расширением зоны контактов. Каждый психотип — и ревизор, и ревизуемый одновременно. Ревизор подавляет подревизного, в результате чего у него могут развиваться неврозы, психосоматические заболевания (табл. 4.3).

4. Тожественные отношения между людьми одинакового психосоциотипа. Информация легко передается от одного человека к другому (хорошо для отношений «учитель — ученик», но если их знания выравниваются, они становятся неинтересны друг другу, охладевают друг к другу, не о чем беседовать, не могут поддержать друг друга, так как одинаковые взаимоотношения психотипов).

5. Зеркальные отношения. Идет активный обмен информацией по сильным каналам: то, что думает один, без лишних слов реализует другой. Здесь конфликты маловероятны, а взаимная польза есть (например, Есенин — Гамлет).

6. Родственные отношения. Похоже воспринимают мир, в деловых отношениях могут помочь друг другу, если у них одинаковые интересы. Но если интересы расходятся, отношения могут быть неприятными, раздражающими. На словах понимают друг друга, но действуют противоположным образом, причем склонны считать другого чуть ли не предателем: «Мы договорились, а вы вон, что делаете!»

7. Отношения суперэго. Различные функции I и II каналов, поэтому интересы совершенно различны, не могут понять друг друга, часто возникают конфликты. Каждый видит в другом те качества, которые хотел бы развить у себя, поэтому при дальнейшем общении могут уважать, ценить друг друга.

8. Отношения квазижества. Есть взаимодействие по слабым функциям. У них могут быть общие интересы, похожие психические функции на I и II каналах, но эти функции разной психологической направленности: экстравертированные — интровертированные, например, у одного человека теоретическая логика, у другого — деловая логика. Могут обсуждать общие темы, но из трудного положения каждый выходит собственным путем, в результате возникает недопонимание друг друга. Конфликты бывают редко, но легко, без трений, могут расстаться (например, Есенин — Достоевский).

Таблица 4.3

| | Дон Кихот | Дюма | Гюго | Робеспьер | Гамлет | Горький | Жуков | Есенин | Наполеон | Бальзак | Лондон | Драйзер | Штирлиц | Достоевский | Гексли | Габен |
|-----------|-----------|------|------|-----------|--------|---------|-------|--------|----------|---------|--------|---------|---------|-------------|--------|-------|
| Дон Кихот | Т | Д | А | З | п | р | д | М | сэ | пп | кт | К | П | Р | ро | пД |
| Дюма | Д | Т | З | А | Р | П | М | Д | пп | сэ | К | Р | Р | П | пд | ро |
| Гюго | А | З | Т | Д | ро | пД | П | Р | кт | К | сэ | пп | д | М | п | р |
| Робеспьер | З | А | Д | Т | пД | ро | Р | П | К | кт | пп | сэ | м | д | р | п |
| Гамлет | П | Р | ро | пД | Т | Д | А | З | П | Р | д | М | сэ | пп | кт | К |
| Горький | Р | П | пД | ро | Д | Т | З | А | Р | П | М | д | пп | сэ | К | кт |
| Жуков | д | М | п | р | А | З | Т | Д | ро | пД | П | Р | кт | К | сэ | пп |
| Есенин | М | д | р | п | З | А | Д | Т | пД | ро | Р | П | К | кт | пп | сэ |
| Наполеон | сэ | пп | кт | К | П | Р | ро | пД | Т | Д | А | З | п | р | д | М |

Окончание табл. 4.3

| | Дон Кихот | Дюма | Гюго | Робеспьер | Гамлет | Горький | Жуков | Есенин | Наполеон | Бальзак | Лондон | Драйзер | Штирлиц | Достоевский | Гексли | Габен |
|-------------|-----------|------|------|-----------|--------|---------|-------|--------|----------|---------|--------|---------|---------|-------------|--------|-------|
| Бальзак | пп | сэ | К | кт | Р | П | пД | ро | Д | Т | З | А | р | п | М | д |
| Лондон | кт | К | сэ | пп | д | М | п | Р | А | З | Т | Д | ро | пД | П | Р |
| Драйзер | К | кт | пп | сэ | М | д | р | п | З | А | Д | Т | пД | ро | Р | П |
| Штирлиц | п | р | д | М | сэ | пп | кт | К | П | Р | ро | пД | Т | Д | А | З |
| Достоевский | р | п | М | д | пп | сэ | К | кт | Р | П | пД | ро | Д | Т | З | А |
| Гексли | ро | пД | П | Р | кт | К | сэ | пп | Д | М | П | Р | А | З | Т | Д |
| Габен | пД | ро | Р | П | К | кт | пп | сэ | М | Д | р | п | З | А | Д | Т |

Д — дуальные (полн. дополн.)

Т — тождество

А — активизации

Р — реvisor

Р — ревизуемый

З — зеркальные

пД — полудуальные

ро — родственные

д — деловые

П — передатчик

п — приемник

М — миражные

пп — полная противоположность

сэ — суперэго

кт — квазитожество

К — конфликтные

9. Отношения социального заказа. Вначале эти отношения дружественные, оба восхищаются друг другом, но один из участников способен оказывать суггестивное, внушающее воздействие (заказчик) на другого участника (подзаказный), так как сильная психическая функция на II канале заказчика влияет на аналогичную, но очень слабую психическую функцию на IV канале подзаказного. Например, у заказчика сильная воля или сильная деловая логика на II канале, а у подзаказного слабая воля или слабая логика на IV канале. Поэтому все, что говорит или делает подзаказный, заказчику кажется не очень важным, а заказчик, напротив, воспринимается подзаказным как весьма значительная фигура, и его указания выполняются безоговорочно. Но подзаказный по возможности стремится отделиться от заказчика, поэтому возможен разрыв отношений.

10. Полудуальные отношения. По I и IV каналам — отношения дополнения, но нет компенсации по II и III каналам, поэтому когда люди знакомятся, строят планы, договариваются о делах, все идет хорошо, но при реализации задуманного они не могут эффективно помогать друг другу, так как у обоих есть одна и та же область, где оба не сильны (например, у обоих психосоциотипов на III «уязвимом» канале недостаточно развита логика, оба совершают логические и деловые ошибки), и в результате может возникнуть взаимное разочарование (например, между Есениным и Наполеоном).

11. Миражные отношения. Сильные каналы (I) — одинаковы, поэтому сильная функция партнера не ценится («я и сам так могу»), а слабая (V) функция — предстает в особо неприглядном свете (деловые контакты малоэффективны). Могут реально помочь друг другу, но в делах не слишком серьезных (отдых, легкое общение). Например, между психотипами Есенин и Дон Кихот — миражные отношения, но в семье они могут ужиться, так как существует психологический комфорт в их общении.

12. Полная противоположность. В каналах функции одинаковы, но разной вертности: например, на I канале у одного психосоциотипа — интровертированная сенсорика (повышенная чувствительность к реальным ощущениям, требуется комфорт, уют), у другого психосоциотипа — экстравертированная сенсорика (проявляется как сильная воля,

способность преодолевать неприятные реальные ощущения, опираться на реальную информацию). Далее, на II канале у одного психосоциотипа — интровертированная теоретическая логика, у другого — экстравертированная деловая логика, т.е. смотрят на одни проблемы с противоположных сторон, общение поверхностное, как бы на разных языках. Не могут скоординировать свои действия даже в мелочах. Но в начале знакомства привлекают друг друга своей непохожестью, загадочностью, могут влюбиться, но потом из-за трудности, а порой невозможности, достичь согласия — расстаются.

Эти отношения еще называют отношениями погашения, т.е. интроверт гасит активность экстраверта, и у экстраверта начинает накапливаться раздражение. Но в принципе такие отношения малоконфликтны — партнерам нечем «уколоть» друг друга.

Сократив число психологических сочетаний, затем сгруппировав их, легче понять окружающих вас людей. Конечно, эти сокращения не так точны, как полное описание психотипов, но и они дают возможность ориентироваться во взаимоотношениях людей. Можно выделить следующие четыре группы.

Аполлон — ИЭ (интуитивисты — эмоционально чувствительные) (Есенин, Достоевский, Гексли, Гамлет). Их сила в способности убеждать и сотрудничать. Это лидеры. Их слабость — в чрезмерном личностном подходе к проблемам и порой в нежелании идти на компромисс.

Прометей — ИЛ (интуитивисты — мыслительно-логические) (Робеспьер, Бальзак, Дон Кихот, Джек Лондон). Их сила в умении рассуждать логически и стратегически. Это природные аналитики. Их слабость — представлять вещи сложнее, чем они есть на самом деле, а также нетерпимо относиться к некомпетентности.

Эпиметей — СР (сенсорно-решающие) (Драйзер, Горький, Гюго, Штирлиц). Их преимущество в сильном чувстве ответственности. Такие люди — хребет любой организации. Их слабость — в жесткости и слишком узком взгляде на выполнение правил и инструкций.

Дионисий — СВ (сенсорно-воспринимающие) (Дюма, Габен, Наполеон, Жуков). Их сила в способности легко выполнять разнообразные задания, они активны в чрезвычайных ситуациях, возникающих на работе. Это тип

беспокойных организаторов. Но их слабость в том, что им неинтересна ежедневная будничная работа и они мыслят не очень широко.

4.7. Сенсорная и психогеометрическая типологии

Можно заметить, что люди думают по-разному, и различия соответствуют трем основным сферам сенсорного опыта — визуальной, аудиальной и кинестетической.

Визуальный тип. Вся воспринимаемая информация представляется этому типу людей в виде ярких картин, зрительных образов, рассказывая что-то, эти люди часто жестикулируют, как бы рисуя в воздухе представляемые образы. В разговоре часто пользуются фразами: «Вот, посмотрите...», «Давайте представим...», «Я ясно вижу, что...», «Решение уже вырисовывается...» В момент вспоминания эти люди смотрят как бы прямо перед собой, вверх, влево вверх или вправо вверх.

Аудиальный тип. Эти люди употребляют в основном аудиальные слова: «Я слышу, что вы говорите», «Тогда прозвучал звонок», «Мне созвучно это», «Вот послушайте...», «Это звучит так...» и пр. То, что человек этого типа вспоминает, как бы наговаривается ему его внутренним голосом или он слышит речь, слова другого. При вспоминании взор обращен вправо, влево или влево вниз.

Кинестетический тип. Эти люди хорошо запоминают ощущения, движения. Вспоминая, эти люди сначала воссоздают, повторяют движения и ощущения тела. При этом смотрят вниз или вправо вниз. В разговоре в основном используют кинестетические слова: «взять, схватить, ощутить, тяжелый», «Я чувствую, что...», «Мне тяжело», «Не могу ухватить мысль...» и т.п.

Естественно, каждый человек владеет всеми видами вспоминания, но одна из трех систем представления сознанию информации обычно развита лучше других. При вспоминании образов из менее развитой системы человек обычно опирается на более развитую, ведущую. Если у вас, скажем, лучше работает зрительное (визуальное) представление, то звук шума моря вы сможете воссоздать, формируя зрительный образ морского берега, т.е. развитая система становится как бы поисковой. Запоминая важную

информацию, переведите ее вначале в ведущую систему, а затем во все остальные. Например, людям-визуалам номер телефона лучше представить написанным, затем его проговорить и мысленно написать рукой.

На совместимость и эффективность общения с другими людьми оказывает свое влияние ведущая сенсорная система человека. Определить ее можно, обращая внимание на слова, обозначающие процессы (глаголы, наречия и прилагательные), которые другой человек использует, чтобы описать свой внутренний опыт. Если вы хотите установить хороший контакт с человеком, вы можете использовать те же самые процессуальные слова, что и он. Если вы хотите установить дистанцию, то можете намеренно употреблять слова из другой системы представлений, отличной от системы собеседника.

Психометрическая типология

Психометрия как система сложилась в США. Ее автор С. Деллингер — специалист по социально-психологической подготовке управленческих кадров. Психометрия — система анализа типологии личности на основе наблюдения за поведением человека и предпочитаемого им выбора какой-либо геометрической фигуры (рис. 4.4).

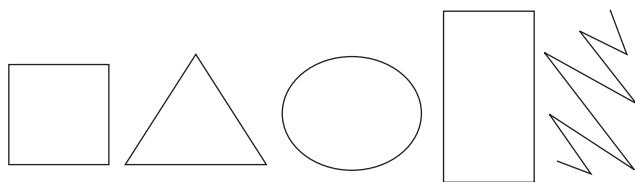


Рис. 4.4. Геометрические фигуры

Расположив представленные геометрические фигуры в порядке их предпочтительности, по фигуре, помещенной на первое место, можно определить основные, доминирующие особенности личности и поведения.

Основные психологические характеристики поведения

Квадрат: организованность, пунктуальность, строгое соблюдение правил, инструкций, аналитичность

мышления, внимательность к деталям, ориентация на факты, пристрастие к письменной речи, аккуратность, чистоплотность, рациональность, осторожность, сухость, холодность, практичность, экономность, упорство, настойчивость, твердость в решениях, терпеливость, трудолюбие, профессиональная эрудиция, слабый политик, узкий круг друзей и знакомых.

Треугольник: лидер, стремление к власти, честолюбие, установка на победу, прагматизм, ориентация на суть проблемы, уверенность в себе, решительность, импульсивность, сила чувств, смелость, неукротимая энергия, склонность к риску, высокая работоспособность, активные развлечения, нетерпеливость, великолепный политик, остроумие, широкий круг общения, узкий круг близких и друзей.

Прямоугольник: изменчивость, непоследовательность, неопределенность, возбужденность, любознательность, позитивная установка ко всему новому, смелость, низкая самооценка, неуверенность в себе, доверчивость, нервозность, быстрые, резкие колебания настроения, избегание конфликтов, забывчивость, склонность терять вещи, не пунктуальность, новые друзья, имитация поведения других людей («примеривание ролей»), тенденция к простудам, травмам, дорожно-транспортным происшествиям.

Круг: высокая потребность в общении, контактность, доброжелательность, забота о другом, щедрость, способность к сопереживанию, хорошая интуиция, спокойствие, склонность к самообвинению и меланхолии, эмоциональная чувствительность, доверчивость, ориентация на мнение окружающих, нерешительность, слабый политик, болтливость, способность уговаривать, убеждать других, сентиментальность, тяга к прошлому, склонность к общественной работе, гибкий распорядок дня, широкий круг друзей и знакомых.

Зигзаг: жажда изменений, знаний, креативность, великолепная интуиция, одержимость своими идеями, мечтательность, устремленность в будущее, позитивная установка ко всему новому, восторженность, энтузиазм, непосредственность, непрактичность, импульсивность, непостоянство настроения, поведения, стремление работать в одиночку, отвращение к бумажной работе, душа компании, остроумие, безалаберность в финансовых вопросах.

4.8. Фундаментальная типология доминирующих инстинктов

В фундаментальной типологии индивидуальности человека выделяют:

- 1) доминирующий инстинкт;
- 2) темперамент;
- 3) конституцию телосложения;
- 4) доминирующие эмоции (индивидуальный стиль эмоционального восприятия и реагирования);
- 5) половую принадлежность;
- 6) интеллектуальные способности;
- 7) иерархию потребностей и ценностей, установок, определяющую жизненные цели, — и все эти составляющие обуславливают определенную степень адаптированности человека к жизни, обуславливают его судьбу.

Инстинкты — фиксированная в генетическом коде программа приспособления, самосохранения и продолжения рода, отношения к себе и к другим, включающая в себя индивидуальный стиль адаптации и первичную специализацию человека.

В. И. Гарбузов исследовал, что в зависимости от доминирования того или иного инстинкта определяется первичная фундаментальная типология индивидуальности. И каждый человек принадлежит к одному из семи типов: I — «эгофильному», II — «генофильному» (от лат. *genus* — род), III — «альтруистическому», IV — «исследовательскому», V — «доминантному», VI — «либертрофильному» (от лат. *libertas* — свобода), VII — «дигнифильному» (от лат. *dignitas* — достоинство). Приведем краткие личностные характеристики в рамках вышеприведенной типологии.

I — «Эгофильный тип». С раннего детства у человека этого типа проявляется склонность к повышенной осторожности, ребенок не отпускает от себя мать ни на шаг, боится темноты, высоты, воды и т.п., нетерпим к боли (отказы от лечения зубов, посещения врачей и т.п.). Из такого типа формируется личность с выраженной эгоцентричностью, тревожной мнительностью, склонностью при неблагоприятных обстоятельствах к навязчивым страхам, фобиям или истерическим реакциям. Это люди, для которых «безопасность и здоровье — превыше всего!», а их кредо: «Жизнь

одна, и больше не будет». Эволюционная целесообразность наличия данного типа заключается в том, что его носители, сохраняя себя, являются хранителями генофонда рода, племени.

Для «эгофильного типа» характерны следующие ведущие качества:

- 1) эгоцентричность;
- 2) консерватизм;
- 3) готовность поступиться социальными потребностями ради собственной безопасности;
- 4) отрицание риска;
- 5) тревожность в отношении своего здоровья и благополучия.

II — «Генофильный тип». Для него характерна своеобразная разновидность эгоцентризма, когда «Я» замещается понятием «Мы» (под «Мы» подразумевается семья), вплоть до отрицания «Я». Ценности, цели, жизненный замысел подчинены одному — интересам детей, семьи. Уже в детстве интересы этого типа людей фиксированы на семье, и такой ребенок спокоен только тогда, когда отец и мать вернулись с работы, вся семья в сборе, все здоровы и у всех хорошее настроение, он обостренно чувствует разлад в семье, и в этом случае у него возникает депрессивная невротическая реакция с энурезом и т.п. Это люди, которые ценят «интересы семьи превыше всего», а их кредо: «Мой дом — моя крепость». Эволюционная целесообразность наличия данного типа заключается в том, что его носители — хранители семьи, хранители генофонда рода, хранители жизни. «Генофильному типу» присущи ведущие качества:

- 1) сверхлюбовь к своим детям;
- 2) семейственность;
- 3) сверхзабота о безопасности и здоровье своих детей;
- 4) тенденция к отрицанию своего «Я» в пользу «Мы» (семьи);
- 5) сверхтревожность относительно будущего своих детей.

III — «Альтруистический тип». Для людей этого типа характерны доброта, эмпатия, заботливость к близким, особенно к пожилым, способны отдать другим последнее, даже необходимое ему самому. Они убеждены, что не может быть хорошо всем, если плохо кому-то одному,

а их кредо: «Доброта спасет мир, доброта превыше всего». И они выступают защитниками мира, хранителями доброты. Для «альтруистического типа» характерны следующие ведущие качества:

- 1) доброта;
- 2) сопереживание, понимание людей;
- 3) бескорыстность в отношениях с людьми;
- 4) забота о слабых, больных;
- 5) миролюбие.

IV — «Исследовательский тип». У людей этого типа с раннего детства отмечаются любознательность, стремление во всем добаться до сути, склонность к творчеству. Вначале этих людей интересует все, но далее все сильнее захватывает какое-то одно страстное увлечение. Путешественники, изобретатели, ученые — лица этого типа. Их кредо: «Творчество и прогресс — превыше всего». Эволюционная целесообразность этого типа очевидна. «Исследовательскому типу» присущи:

- 1) склонность к исследовательской деятельности;
- 2) стремление к поиску нового, новаторство в науке, искусстве и т.д.;
- 3) способность без колебаний оставлять обжитое место, налаженное дело при появлении новых, требующих риска, но интересных задач;
- 4) устремленность к творчеству;
- 5) самоотверженность в реализации творческих устремлений.

V — «Доминантный тип». С раннего детства наблюдается стремление к лидерству, умение организовать игру, поставить цель, проявить волю для ее достижения, формируется личность, знающая, чего она хочет и как достичь желаемого, упорная в достижении цели, готовая к продуманному риску, умеющая разбираться в людях и повести их за собой. Кредо этого типа: «Дело и порядок превыше всего»; «Один — ничто, все — всё»; «Будет хорошо всем — будет хорошо каждому». Эволюционная целесообразность наличия этого типа, формирующего лидеров, организаторов, политиков, в том, что они хранители интересов и чести всего рода. Для «доминантного типа» характерны:

- 1) склонность к лидерству, власти;
- 2) предрасположенность к решению сложных организационных задач;

3) приоритет перспектив служебного роста над материальными стимулами;

4) готовность к жесткой борьбе за лидерство, за первое место;

5) приоритет общего (интересов дела, коллектива) над частным (интересами одного человека).

VI — «Либертофильный тип». Уже в колыбели дитя этого типа протестует, когда его пеленают. Склонность к протесту против любого ограничения его свободы растет вместе с ним.

Для людей этого типа характерны стремление к самостоятельности, отрицание авторитетов (родителей, учителей), терпимость к боли, склонность рано покинуть отчий дом, предрасположенность к риску, упрямству, негативизму, нетерпимости рутины, бюрократизма. Кредо таких людей: «Свобода превыше всего!» Выступая хранителями частных интересов и свободы каждого, они, естественно, противодействуют властному поведению лиц «доминантного типа. «Либертофильному типу» присущи:

1) склонность к протесту, бунтарству;

2) предрасположенность к перемене мест (отрицание будничности);

3) стремление к независимости;

4) склонность к реформаторству, революционным преобразованиям;

5) нетерпимость к любым формам ограничений, цензуре, подавлению «Я».

VII — «Дигниофильный тип». Уже в раннем детстве человек этого типа способен понять иронию, насмешку и абсолютно нетерпим к любой форме унижения. Характерна безоглядность, готовность поступиться всем в отстаивании своих прав, непоколебимая позиция — «честь превыше всего». Инстинкт самосохранения у такого человека на последнем месте. Во имя чести и достоинства эти люди без колебания идут на Голгофу. Привязанность к семье выражается в форме сохранения фамильной чести: «В нашем роду не было подлецов и трусов». Эволюционная целесообразность наличия такого типа заключается в том, что его носители — хранители чести и собственного достоинства, а значит — жизни, достойной человека. Для «дигниофильного типа» характерны:

- 1) нетерпимость к любым формам унижения;
- 2) готовность поступиться благополучием и социальным статусом во имя собственного достоинства;
- 3) приоритет чести и гордости над безопасностью;
- 4) бескомпромиссность и прямота в отношениях с лидерами;
- 5) нетерпимость ко всем формам ущемления прав человека.

Наряду с «чистыми» по доминирующему инстинкту типами наблюдаются и смешанные, когда сочетаются I и II, I и IV, I и V, I и VI, I и VII, II и III, II и V, II и VII, IV и V, IV и VII, V и VII типы.

Таким образом, можно выделить семь **первичных** профилей личности, а с этим — семь врожденных судьбоносных ориентаций, определяющих формирование замыслов, планов, образа жизни, системы ценностей. Причем как бы жизнь и воспитание ни подавляли доминирующий инстинкт, он продолжает оказывать воздействие на человека посредством фундаментальных установок, заложенных в нем. Более того, при попытке вытеснить его, он перемещается в неосознанную сферу, откуда еще сильнее влияет на выбор жизненного пути человека.

4.9. Способности

Способности — это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успех в деятельности, быстроту и легкость овладения деятельностью. Способности не могут быть сведены к знаниям, умениям и навыкам, имеющимся у человека, но обеспечивают их быстрое приобретение, фиксацию и эффективное практическое применение.

Способности можно разделить на:

1) **природные (или естественные) способности** — в основе своей биологически обусловленные, связанные с врожденными задатками, формирующиеся на их базе при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения типа условно-рефлекторных связей;

2) **специфические человеческие способности**, имеющие общественно-историческое происхождение и обеспечивающие жизнь и развитие в социальной среде.

Специфические человеческие способности в свою очередь подразделяются на: **общие**, которыми определяются успехи человека в самых различных видах деятельности и общения (умственные способности, уровень интеллекта, развитые память и речь, точность и тонкость движений рук и т.д.), и **специальные**, характеризующие успехи человека в отдельных видах деятельности и общения, где необходимы особого рода задатки и их развитие (способности математические, технические, литературно-лингвистические, художественно-творческие, спортивные и т.д.).

Таким образом, выделяются:

— **общие способности** (способность к выявлению закономерностей, общий уровень интеллекта);

— **модально общие способности** (вербальный интеллект, нумерический интеллект (позволяющий осуществлять вычисления), пространственный интеллект, технико-практический интеллект);

— **специальные способности** (обуславливают легкость и успешность овладения определенными специальными видами деятельности: музыкальные, технические, артистические, педагогические и пр.);

— **частные способности** (уровень развития психических познавательных функций: памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения);

— **теоретические способности**, определяющие склонность человека к абстрактно-логическому мышлению, и **практические**, лежащие в основе склонности к конкретно-практическим действиям. Сочетание этих способностей свойственно лишь разносторонне одаренным людям;

— **учебные**, которые влияют на успешность педагогического воздействия, усвоение человеком знаний, умений, навыков, формирование качеств личности, и **творческие**, связанные с успешностью в создании произведений материальной и духовной культуры, новых идей, открытий, изобретений. Высшая степень творческих проявлений личности называется **гениальностью**, а высшая степень способностей личности в определенной деятельности — **талантом**;

— **коммуникативные (способности к общению, взаимодействию с людьми) и предметно-деятельностные способности**, связанные с взаимодействием людей с природой,

техникой, знаковой информацией, художественными образами и т.д.

Человек, способный ко многим и различным видам деятельности и общения, обладает общей **одаренностью**, т.е. единством общих способностей, обуславливающим диапазон его интеллектуальных возможностей, уровень и своеобразие деятельности и общения.

Таким образом, **способности** — индивидуально психологические особенности человека, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешности ее выполнения. От способностей зависят скорость, глубина, легкость и прочность процесса овладения знаниями, умениями и навыками, но сами они не сводятся к знаниям и умениям.

Исследованиями установлено, что способности — прижизненные образования, что их развитие идет в процессе индивидуальной жизни и среда, воспитание активно формируют их.

Глубокий анализ проблемы способностей был дан Б. М. Тепловым. Согласно развиваемой им концепции, врожденными могут быть анатомо-физиологические и функциональные особенности человека, создающие определенные предпосылки для развития способностей, называемые **задатками**.

Задатки — это некоторые генетически детерминированные (врожденные) анатомо-физиологические особенности нервной системы, составляющие индивидуально-природную основу (предпосылку) формирования и развития способностей.

Способности — не статичные, а динамические образования, их формирование и развитие происходит в процессе определенным образом организованной деятельности и общения. Развитие способностей происходит поэтапно.

Задатки весьма многозначны, они — лишь предпосылки развития способностей. Способности, развивающиеся на их основе, обуславливаются, но не предопределяются ими. Характерным для задатков является то, что они сами по себе еще ни на что не направлены. Задатки влияют, но не решающим образом, на процесс формирования и развития **способностей, которые формируются прижизненно в процессе деятельности и воспитания**. Задатки обуславливают разные пути формирования способностей, влияют на уровень

достижения, быстроту развития. Многие задатки, данные человеку от природы, могут остаться нереализованными, не превратиться в реальные способности и достижения человека, человек может даже и не подозревать о наличии в себе каких-либо задатков.

Каждая способность имеет свою структуру, в ней различают ведущие и вспомогательные свойства. Например, ведущими свойствами литературных способностей являются особенности творческого воображения и мышления, яркие, наглядные образы памяти, чувство языка, развитие эстетических чувств. А ведущими свойствами математических способностей являются умение обобщать, гибкость мыслительных процессов, легкий переход от прямого к обратному ходу мысли. Для педагогических способностей ведущими являются педагогический такт, наблюдательность, любовь к детям, потребность в передаче знаний.

Выделяют следующие уровни способностей: **репродуктивный**, который обеспечивает высокое умение усваивать готовое знание, овладевать сложившимися образцами деятельности и общения, и **творческий**, обеспечивающий создание нового, оригинального. Но следует учитывать, что репродуктивный уровень включает элементы творческого, и наоборот.

У одного и того же человека могут быть разные способности, но одна из них может быть более значительной, чем другие. С другой стороны, у разных людей наблюдаются одни и те же способности, но различающиеся между собой по уровню развития. С начала XX в. предпринимались попытки измерить способности (зарубежные психологи Г. Айзенк, Р. Кеттел, Ч. Спирмен, А. Бине и др.). Для измерения способностей использовались тесты. Но более верный путь определения способностей — это выявление динамики успехов в процессе деятельности.

Успешность выполнения любой деятельности определяется не какими-то отдельными способностями самими по себе, а лишь сочетанием способностей, своеобразным у каждого человека. Успех в овладении деятельностью может достигаться различными путями. Так, недостаточное развитие той или иной отдельной способности может быть компенсировано усиленным развитием другой способности (см. рис. 4.5).



Рис. 4.5. Границы наших задатков (по Лангмейеру)

Высокая одаренность, гениальность — это особая генетическая предрасположенность, специфика в строении мозга. По данным российского генетика В. П. Эфроимсона, такая генетическая предрасположенность встречается у одного человека из тысячи, но развивается в нужной мере лишь у одного человека из миллиона, а действительно гением становится лишь один из десяти миллионов.

Замечено, что у высокоодаренных людей проявляется и повышенная вероятность различных болезней, ниже продолжительность жизни по сравнению с людьми обычных способностей, чаще возникают депрессии и выше риск душевных заболеваний (в семь раз выше нормы).

Начиная с 80-х гг. XX в. стали рождаться необычные дети (их назвали дети «индиго»), которые обладают аурой цвета индиго (темно-синего с фиолетовым оттенком), наличием необычных задатков, способностей к телепатии, ясновидению. У них очень высока активность правого полушария мозга (в отличие от большинства обычных взрослых людей, у которых доминирует левое полушарие мозга, отвечающего за логику, речь, абстрактное мышление), поэтому у индиго высокая интуиция, творческие таланты, способность получать информацию из всемирного информационного поля Вселенной, в результате чего они без обучения могут получать информацию о том, какое решение будет верным и эффективным в конкретной ситуации, склонны выдвигать новые, необычные решения, спорить со взрослыми, не признавать авторитеты. Ребенок-индиго с детства чувствует свое предназначение, не сомневается в своей значимости, ведет себя очень независимо, проявляет разнообразные таланты (рис. 4.6).

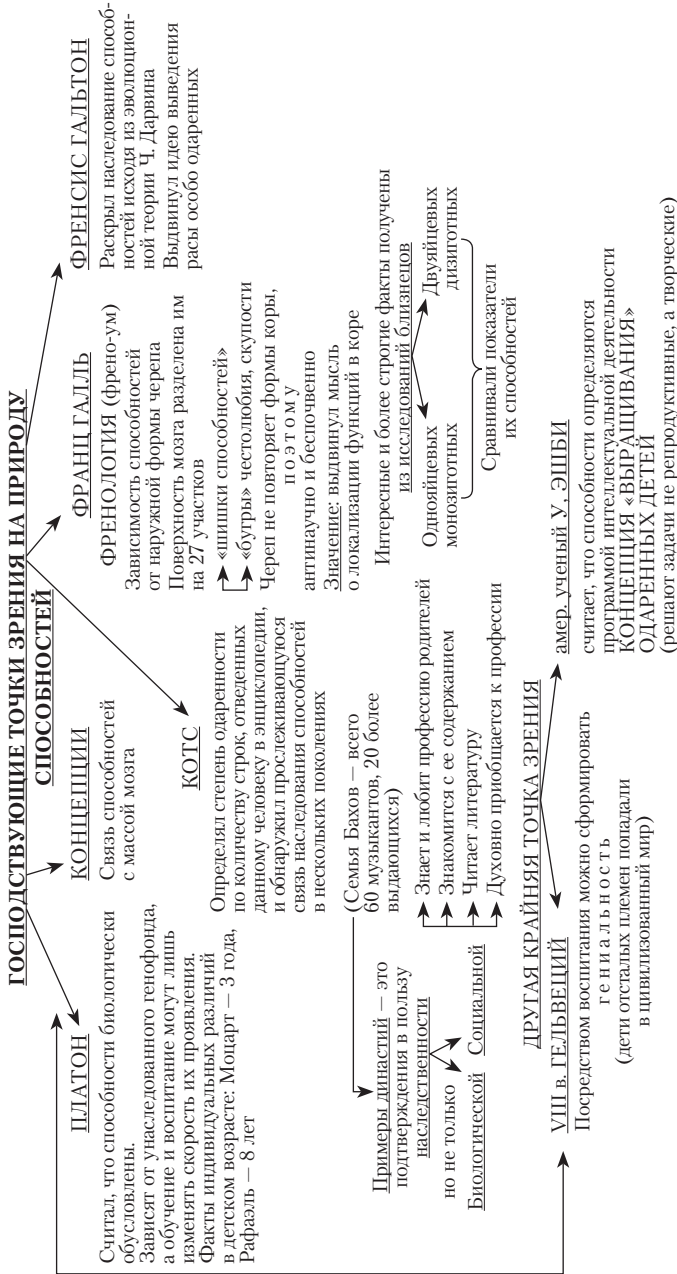


Рис. 4.6. Эволюция понимания природы задатков

Вывод: роль природных предпосылок отрицать нельзя, врожденные анатомо-физиологические особенности строения мозга — ЗАДАТКИ

4.10. Воля — психическая регуляция поведения

Воля есть сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий. Воля как характеристика сознания и деятельности возникла вместе с зарождением общества, трудовой деятельности.

Все действия человека могут быть поделены на две категории: произвольные и произвольные.

Непроизвольные действия совершаются в результате возникновения неосознаваемых или недостаточно отчетливо осознаваемых побуждений (влечений, установок и т.д.). Они имеют импульсивный характер, лишены четкого плана. Примером непроизвольных действий могут служить поступки людей в состоянии аффекта (изумления, страха, восторга, гнева).

Произвольные действия предполагают осознание цели, предварительное представление тех операций, которые могут обеспечить ее достижение, их очередность. Все производимые действия, совершаемые сознательно и имеющие цель, названы так, поскольку они производны от воли человека.

Воля нужна при выборе цели, принятии решения, при осуществлении действия, при преодолении препятствий, которые требуют **волевого усилия** — особого состояния нервно-психического напряжения, мобилизующего физические, интеллектуальные и моральные силы человека. Воля проявляется как уверенность человека в своих силах, как решимость совершить тот поступок, который сам человек считает целесообразным и необходимым в конкретной ситуации. «Свобода воли означает способность принимать решения со знанием дела».

В зависимости от обстоятельств внешнего мира и сложности внутреннего мира человека возможно выделить четыре варианта проявления воли.

1. В легком мире, где любое желание выполнимо, воля практически не требуется (желания человека просты, однозначны, любое желание осуществимо).

2. В трудном мире, где существуют разнообразные препятствия, требуются волевые усилия по преодолению препятствий реальной действительности, нужно терпение, но сам человек внутренне спокоен, уверен в своей правоте в силу однозначности своих желаний и целей (простой внутренний мир человека).

3. В легком внешнем мире и при сложном внутреннем мире человека необходимы волевые усилия по преодолению внутренних противоречий, сомнений. Человек внутренне сложен, мучается при принятии решения, в нем происходит борьба мотивов и целей.

4. В трудном внешнем мире, в условиях объективных помех и трудностей и при сложном внутреннем мире человека требуются интенсивные волевые усилия для преодоления внутренних сомнений при выборе решения и осуществлении действий. Волевое действие здесь выступает как сознательно принятое к осуществлению, намеренное, целенаправленное действие на основе внешней и внутренней необходимости.

Необходимость сильной воли возрастает при наличии трудных ситуаций «трудного мира» и сложного, противоречивого внутреннего мира в самом человеке.

Выполняя различные виды деятельности, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия, человек вырабатывает в себе волевые качества: целеустремленность, решительность, самостоятельность, инициативность, настойчивость, выдержку, дисциплинированность, мужество. Но воля и волевые качества могут у человека не сформироваться, если условия жизни и воспитания в детстве были неблагоприятны: ребенок избалован, все его желания беспрекословно осуществлялись (легкий мир — воля не требуется); ребенок подавлен жесткой волей и указаниями взрослых, не способен принимать решения сам. Родители, стремящиеся воспитать волю у ребенка, должны соблюдать следующие правила:

1) не делать за ребенка то, чему он должен научиться, а лишь обеспечить условия для успеха его деятельности;

2) активизировать самостоятельную деятельность ребенка, вызвать у него чувство радости от достигнутого, повышать веру ребенка в его способность преодолевать трудности;

3) даже маленькому ребенку объяснять, в чем заключается целесообразность тех требований, приказов, решений, которые взрослые предъявляют ребенку, и постепенно учить ребенка самостоятельно принимать разумные решения. Ничего не решайте за ребенка школьного возраста, а лишь подводите его к рациональным действиям и добивайтесь от него непреклонного осуществления принятых решений.

Волевые качества, как и вся психическая деятельность, связаны с функционированием мозга. Важную роль при осуществлении волевых действий выполняют лобные доли мозга, в которых, как показали исследования, происходит сличение достигнутого результата с предварительно составленной программой цели. Поражение лобных долей приводит к **абулии** — болезненному безволию.

Структура волевого действия

Волевая деятельность характеризуется определенными волевыми действиями, в которых содержатся все признаки и качества воли. Волевые действия бывают простые и сложные.

К простым относятся те, при которых человек без колебаний идет к намеченной цели, ему ясно, чего и как он будет добиваться. Для простого волевого действия характерно то, что выбор цели, принятие решения выполнять действие определенным способом осуществляется без борьбы мотивов.

В сложном волевом действии выделяют следующие этапы:

- 1) осознание цели и стремление достичь ее;
- 2) осознание ряда возможностей достижения цели;
- 3) появление мотивов, утверждающих или отрицающих эти возможности;
- 4) борьба мотивов и выбор;
- 5) принятие одной из возможностей в качестве решения;
- 6) осуществление принятого решения;
- 7) преодоление внешних препятствий при осуществлении принятого решения и достижении поставленной цели.

Этап осознания цели и стремления достичь ее не всегда сопровождается борьбой мотивов в сложном действии.

Если цель задана извне и ее достижение обязательно для исполнителя, то ее остается только познать, сформировав в воображении определенный образ будущего результата действия. Борьба мотивов возникает на данном этапе тогда, когда у человека есть возможность выбора целей, по крайней мере, очередности их достижения. Борьба мотивов, которая возникает при осознании целей, — это не структурный компонент волевого действия, а скорее определенный этап волевой деятельности, частью которой выступает действие. Каждый из мотивов, прежде чем стать целью, проходит стадию желания (в том случае, когда цель выбирается самостоятельно).

Желание — это существующее идеально (в голове человека) содержание потребности. Желать чего-либо — это прежде всего знать содержание побудительного стимула.

Поскольку у человека в любой момент имеются различные значимые желания, одновременное удовлетворение которых объективно исключено, происходит столкновение противостоящих, несовпадающих побуждений, между которыми предстоит сделать выбор. Эту ситуацию и называют **борьбой мотивов**. На этапе осознания цели и стремления достичь ее борьба мотивов разрешается выбором цели действия, после чего напряжение, вызванное борьбой мотивов на этом этапе, ослабевает.

Этап осознания ряда возможностей достижения цели — это собственно мыслительное действие, являющееся частью волевого действия, результатом которого есть установление причинно-следственных отношений между способами выполнения волевого действия в имеющихся условиях и возможными результатами.

На следующем этапе возможные пути и средства достижения цели соотносятся с имеющейся у человека системой ценностей, включающей в себя убеждения, чувства, нормы поведения, ведущие потребности. Здесь **каждый из возможных путей проходит обсуждение в аспекте соответствия конкретного пути системе ценностей данного человека**.

Этап борьбы мотивов и выбора оказывается центральным в сложном волевом действии. Здесь, как и на этапе выбора цели, возможна конфликтная ситуация, связанная с тем, что человек понимает возможность легкого пути достижения цели (это понимание — один из результатов второго этапа), но в то же время в силу своих моральных чувств или принципов не может его принять. Другие пути являются менее экономичными (и это человек тоже понимает), но зато следование им больше соответствует системе ценностей человека.

Результатом разрешения этой ситуации является следующий этап — **принятие одной из возможностей в качестве решения**. Он характеризуется спадом напряжения, поскольку разрешается внутренний конфликт. Здесь уточняются средства, способы, последовательность их использования, т.е. осуществляется уточненное планирование. После этого начинается реализация намеченного на этапе осуществления принятого решения.

Этап осуществления принятого решения, однако, не освобождает человека от необходимости прилагать волевые усилия, порой не менее значительные, чем при выборе цели действия или способов его выполнения, поскольку практическое осуществление намеченной цели опять же сопряжено с преодолением препятствий. Внешние препятствия и трудности могут быть столь значительны, что только наличие сильной воли позволяет человеку «не опускать руки», не отказываться от выполнения принятого решения и достижения требуемого результата.

Результаты любого волевого действия имеют для человека два следствия: первое — это достижение конкретной цели, второе связано с тем, что человек оценивает свои действия и извлекает соответствующие уроки на будущее относительно способов достижения цели, затраченных усилий.

4.11. Потребности и мотивы

Потребность — 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 с дефицитом того, что требуется (отсюда название «потребность») организму человека.

Больше всего разнообразных потребностей у человека, который кроме физических, органических потребностей имеет еще материальные, духовные, социальные (последние представляют собой специфические потребности, связанные с общением и взаимодействием людей друг с другом).

Общеизвестна классификация потребностей А. Маслоу. Он обосновал иерархическую структуру потребностей человека, выделив пять уровней:

- 1) физиологические потребности;
- 2) потребности в безопасности;
- 3) потребности в социальных связях;
- 4) потребности самоуважения;
- 5) потребности самоактуализации.

Последнюю группу потребностей он называет потребностями развития, подчеркивая, что потребности высокого уровня возникают тогда, когда удовлетворены низшие потребности. А. Маслоу отмечает, что высшие потребности

генетически более поздние, поэтому они менее важны для выживания, воспринимаются человеком как менее насущные и могут быть отодвинуты им на более поздний срок в жизненно неблагоприятных условиях. Удовлетворение высших потребностей в самоуважении и самореализации обычно приносит счастье, радость, обогащает внутренний мир и имеет своим результатом не только осуществление желаний, но, что важнее, развитие личности и ее личностный рост.

Основными характеристиками человеческих потребностей являются: 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.

Мотивация тесно связана с потребностями человека, так как появляется при возникновении нужды, недостатка в чем-либо, она есть начальный этап психической и физической активности.

Мотив также можно определить как понятие, которое в обобщенном виде представляет собой множество диспозиций (внутренние факторы, определяющие поведение личности). Процессы мотивации имеют направление — достичь или избежать поставленной цели, осуществить определенную деятельность или воздержаться от нее; сопровождаются переживаниями, положительными или отрицательными.

Целью называют тот непосредственно осознаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность. Психологически цель есть то мотивационно-побудительное содержание сознания, которое воспринимается человеком как непосредственный и ближайший ожидаемый результат его деятельности. Деятельность направляется множеством мотивов; их совокупность и сам внутренний процесс побуждения принято называть мотивацией.

Мотивация — это процесс психической регуляции, влияющий на направление деятельности, и количество энергии, мобилизуемой для выполнения этой деятельности.

З. Фрейд считал, что существует два фундаментальных побуждения: инстинкт жизни (Эрос) и инстинкт смерти (Танатос), а все остальные потребности являются

производными от этих двух побуждений. У. Мак-Дау-голл насчитывает у человека 18 основных побудительных сил, Г. Меррей — 20 потребностей. На основе факторного анализа пытались изучить все действия человека, все преследуемые им цели; установить корреляции между ними, найти фундаментальные потребности и побуждения. В этой области наиболее систематические исследования были осуществлены Р. Кэттелом и Дж. Гилфордом.

Приведем список мотивационных факторов (по Гилфорду).

А. Факторы, соответствующие органическим потребностям: 1 — голод; 2 — сексуальное побуждение; 3 — общая активность.

Б. Потребности, относящиеся к условиям среды: 4 — потребность в комфорте, приятном окружении; 5 — потребность в порядке, чистоте (педантичность); 6 — потребность в уважении к себе со стороны окружающих.

В. Потребности, связанные с работой: 7 — общее честолюбие; 8 — упорство; 9 — выносливость.

Г. Потребности, связанные с положением индивида: 10 — потребность в свободе; 11 — независимость; 12 — конформизм; 13 — честность.

Д. Социальные потребности: 14 — потребность находиться среди людей; 15 — потребность угрождать; 16 — потребность в дисциплине; 17 — агрессивность.

Е. Общие потребности: 18 — потребность в риске или безопасности; 19 — потребность в развлечении; 20 — интеллектуальные потребности (в исследовательской деятельности, любознательность).

Р. Кэттел выделил семь побудительных структур-«эргов» — мотивационных факторов:

- 1) половой, сексуальный инстинкт;
- 2) стадный инстинкт;
- 3) потребность опекать;
- 4) потребность в исследовательской деятельности, любознательность;
- 5) потребность в самоутверждении, признании;
- 6) потребность в безопасности;
- 7) нарциссическая потребность в удовольствии.

Указанные факторы связаны с пятью чувствами, имеющими отношение:

- 1) к профессии;
- 2) спорту и игре;

- 3) религии;
- 4) техническим и материальным интересам;
- 5) самоощущению.

Одни и те же «эрги» можно обнаружить в самых разных популяциях людей, в то время как «чувства» варьируются в разных странах, зависят от социальных и культурных стереотипов.

Мотивацией объясняется выбор между различными вариантами действия, разными, неравно притягательными целями. Кроме того, именно мотивация помогает понять упорство и настойчивость, с которыми человек осуществляет выбранные действия, преодолевает препятствия на пути к избранной цели.

Мотив — это побуждение к совершению поведенческого акта, порожденное системой потребностей человека и с разной степенью осознаваемое либо неосознаваемое им вообще. В процессе совершения поведенческих актов мотивы, будучи динамическими образованиями, могут трансформироваться (изменяться), что возможно на всех фазах совершения поступка, и поведенческий акт нередко завершается не по первоначальной, а по преобразованной мотивации.

Термином «мотивация» в современной психологии обозначаются как минимум два психических явления:

1) **совокупность побуждений, вызывающих активность индивида и определяющую ее активность, т.е. система факторов, детерминирующих поведение;**

2) **процесс образования, формирования мотивов, характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.**

Мотивация поведения человека может быть **сознательной и бессознательной.**

Осознаваемые мотивы:

— **интересы** (эмоциональное проявление познавательных потребностей);

— **убеждения** (система осознаваемых мотивов, побуждающих поступать в соответствии со своими взглядами и принципами);

— **стремления** (выражающие потребность человека в условиях существования, которых нет, но могут сложиться как результат целенаправленной деятельности).

К неосознанным мотивам относят: влечение, гипнотические внушения, установки, фрустрационные состояния.

Влечение — недостаточно отчетливо осознанная потребность, когда человеку не ясно, что влечет его, каковы его цели, что он хочет. Влечение — это этап формирования мотивов поведения человека. Неосознанность влечений переходящая, т.е. потребность, представленная в них, либо угасает, либо осознается.

Гипнотические внушения могут оставаться неосознанными длительное время, но они носят искусственный характер, сформированы «извне». А установки и фрустрации возникают естественным путем, оставаясь неосознанными, определяют поведение человека во многих ситуациях.

«Человек — сумма своего прошлого опыта», — говорил У. Фолкнер. Действительно, прошлый опыт незаметно, неосознанно подготавливает человека реагировать именно так, а не иначе. Например, Шура Балаганов — известный персонаж из книги «Золотой теленок» Ильфа и Петрова, — даже став обладателем 50 тыс. руб., не смог удержаться, чтобы не украсть в трамвае грошовую дамскую сумочку, в которой был 1 руб. 70 коп. «Что это такое? Ведь я машинально», — шептал он ошеломленно, когда его окружили негодующие пассажиры.

В повести «Крейцера соната» Л. Толстой, описывая взаимоотношения ссорящихся супругов, подметил, что каждый из них, еще не начав разговор, был заранее убежден в неправоте другого.

В обоих примерах речь идет о действиях, обусловленных установкой, т.е. сформировавшейся в человеке неосознанной готовностью к определенному поведению, готовностью положительно или отрицательно реагировать на те или иные события, факты. Установка проявляется привычными суждениями, представлениями, поступками. Однажды выработанная, она остается на более или менее длительное время. Скорость образования и затухания установок, их подвижность у разных людей разная.

Установки как неосознанная готовность воспринимать окружающее под определенным углом зрения и реагировать определенным, заранее сформировавшимся образом, без полного объективного анализа конкретной ситуации, формируются как на основе личного прошлого опыта человека, так и под влиянием других людей.

Например, в эксперименте двум группам показали фотографию молодого человека, одну группу предупредили, что

они увидят портрет героя, а другой группе сказали, что на ней изображен преступник. Оказалось, что люди целиком находятся во власти установки: «Этот зверюга понять что-то хочет. Стандартный бандитский подбородок, метки под глазами, очень злой взгляд. Неопрятно одетый, непричесанный, опустившийся человек». Совсем по-другому увидели то же лицо испытуемые, которые считали, что перед ними изображение героя: «Лицо волевое, мужественное, с правильными чертами. Взгляд очень выразительный. Волосы всклокочены, не брит. Видимо, это герой какой-то схватки, хотя у него и не военная форма...» Таким образом, наше восприятие другого человека зависит от установки. При необходимости высказать свое отношение к какому-то человеку задумайтесь, не находитесь ли вы в плену негативной установки, предубеждения.

Воспитание и самовоспитание личности во многом сводится к постепенному формированию готовности реагировать на что-либо должным образом, иными словами, к выработке установок, полезных для человека и для общества. Уже в раннем детстве родители сознательно и бессознательно формируют образцы поведения, установки: «Не плачь — ты мужчина», «Не пачкайся — ведь ты девочка» и т.п., т.е. ребенок получает эталоны, установки «доброе — злое, красивое — безобразное, хорошего — плохого». И к тому возрасту, когда мы начинаем себя осознавать, мы находим у себя в психике массу закрепившихся чувств, мнений, взглядов, установок, которые оказывают влияние и на усвоение новой информации, и на отношение к окружающему. Эти часто неосознаваемые установки действуют с огромной силой на человека, заставляя воспринимать и реагировать на мир исходя из установок, усвоенных с детства.

Установки могут быть отрицательными и положительными в зависимости от того, отрицательно или положительно готовы мы отнестись к тому или иному человеку, явлению. Такие отрицательные предвзятые, закрепившиеся взгляды («все люди — эгоисты, все учителя — формалисты, все торговые работники — нечестные люди») могут упорно сопротивляться объективному пониманию поступков реальных людей.

Восприятие одного и того же явления различными людьми может быть разным. Это зависит от их индивидуальных установок. Поэтому нет ничего удивительного

в том, что не всякая фраза понимается одинаково. В беседе отрицательная установка может быть направлена:

1) на личность самого собеседника (если бы то же самое говорил кто-то другой, это бы воспринималось совсем иначе);

2) на суть беседы («не могу в это поверить», «так говорить недопустимо»);

3) на обстоятельства разговора («сейчас не время и здесь не место для подобных обсуждений»).

Если вы считаете, что то или иное ваше предложение может быть незаслуженно отвергнуто партнером по общению, постарайтесь сформировать у него положительную установку до того, как он выскажет свое мнение. Для этого должны быть подготовлены и представлены убедительные факты, обоснования в пользу вашего предложения.

Фрустрационные состояния, возникающие в результате фрустраций, могут вызывать существенные изменения в мотивации человека, побуждая его быть агрессивно-завистливым обвинителем всех и каждого (не осознавая этого и не понимая, почему он так реагирует), либо побуждая человека чувствовать себя во всем виноватым, никчёмным, лишним, неполноценным («регрессивная фрустрация», самообвинение).

Фрустрированность человека, степень выраженности его фрустрационного состояния выступает как мощный неосознанный фактор, побуждающий человека к определенным устойчивым формам реагирования в разнообразных ситуациях. Фрустрированность может увеличиваться, если человек сталкивается с ситуациями, в которых возникают непреодолимые препятствия к достижению цели:

1) нехватка внешних средств или внутренних способностей для достижения цели;

2) потери и лишения, которые исправить невозможно (например, сгорел дом, умер любимый человек);

3) конфликты (внешние конфликты с какими-то людьми, которые не дают возможности человеку достичь желаемой цели, либо внутренние конфликты самого человека между разными желаниями, чувствами, моральными убеждениями не позволяют ему принять решение и достичь цели).

Фрустрированность возрастает, накапливается, если человек не стремится овладеть методами самоуправления, саморегуляции, приемами восстановления эмоционального равновесия. Степень фрустрированности можно определить с помощью теста С. Розенцвейга.

Многие психологические проблемы получают свое решение, как только мы отказываемся от представления о том, будто люди всегда осознают мотивы своих действий, поступков, мыслей, чувств. На самом деле их истинные мотивы необязательно таковы, какими они кажутся.

Теория мотивации достижения успехов и избегания неудач в различных видах деятельности установила закономерность, что зависимость между мотивацией и достижением успехов в деятельности не носит линейного характера, что особенно ярко проявляется в связи мотивации достижения успехов и качества работы. *Качество работы является наилучшим при среднем уровне мотивации и, как правило, ухудшается при слишком низком или слишком высоком.*

Мотивационные явления, неоднократно повторяясь, со временем становятся чертами личности человека. К таким чертам прежде всего можно отнести мотив достижения успехов и мотив избегания неудачи, а также определенный локус контроля, самооценку, уровень притязаний.

Мотив достижения успеха — стремление человека добиваться успехов в различных видах деятельности и общения.

Мотив избегания неудачи — относительно устойчивое стремление человека избегать неудач в жизненных ситуациях, связанных с оценкой другими людьми результатов его деятельности и общения.

Локус контроля — характеристика локализации причин, исходя из которых человек объясняет свое поведение и ответственность, как и наблюдаемое им поведение и ответственность других людей.

Интернальный (внутренний) локус контроля — поиск причин поведения и ответственности в самом человеке, в себе; **экстернальный** (внешний) локус контроля — локализация таких причин и ответственности вне человека, в окружающей его среде, судьбе.

Самооценка — оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств, достоинств и недостатков, своего места среди других людей.

Уровень притязаний — желаемый уровень самооценки личности (уровень «Я»), максимальный успех в том или ином виде деятельности (общения), которого рассчитывает добиться человек. Взаимосвязь самооценки, уровня притязаний и фрустрации представлена на рис. 4.7.

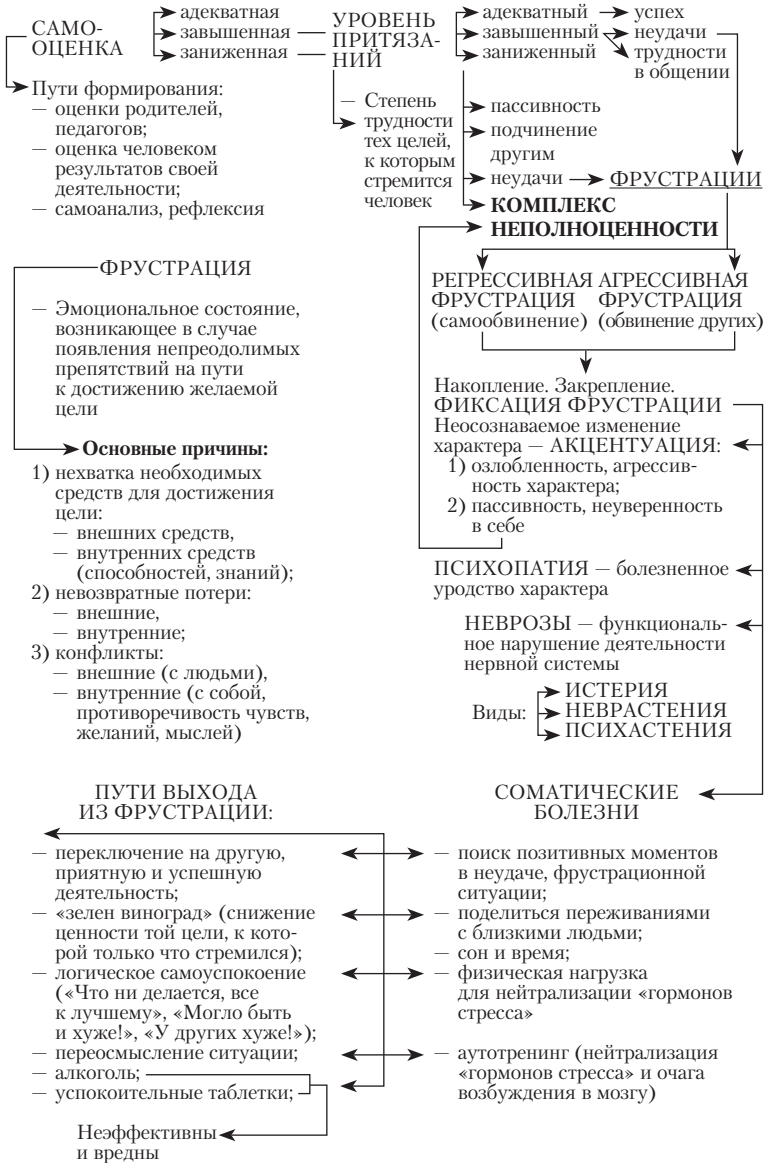


Рис. 4.7. Взаимосвязь самооценки и фрустрации

Личность характеризуют и такие мотивационные образования, как **потребность в общении (аффилиация), мотив власти, мотив оказания помощи людям (альтруизм) и агрессивность**. Это — мотивы, имеющие большое социальное значение, так как они определяют отношение личности к людям.

Аффилиация — стремление человека быть в обществе других людей, наладить с ними эмоционально-положительные, добрые взаимоотношения. Антиподом мотиву аффилиации выступает **мотив отвергания**, который проявляется в боязни быть отвергнутым, не принятым лично знакомыми людьми.

Мотив власти — стремление человека обладать властью над другими людьми, господствовать, управлять и распоряжаться ими.

Альтруизм — стремление человека бескорыстно оказывать помощь людям, антипод — эгоизм как стремление удовлетворять своекорыстные личные потребности и интересы безотносительно к потребностям и интересам других людей и социальных групп.

Агрессивность — стремление человека нанести физический, моральный или имущественный вред другим людям, причинить им неприятность. Наряду с тенденцией агрессивности у человека есть и мотив торможения агрессивных действий, связанный с оценкой собственных таких действий как нежелательных и неприятных.

4.12. Эмоции, чувства, настроения, аффекты

Познавая действительность, человек так или иначе относится к предметам, явлениям, событиям, к другим людям, к своей личности. Одни явления действительности радуют его, другие — печалят, третьи — возмущают и т.д. Радость, печаль, восхищение, возмущение, гнев, страх и др. — все это различные виды субъективного отношения человека к действительности. В психологии эмоциями называют процессы, отражающие в форме переживаний личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека. Эмоции, чувства служат для отражения субъективного отношения человека к самому себе и окружающему его миру.

Эмоции — особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний процесс и результаты практической деятельности, направленной на удовлетворение актуальных потребностей человека. Поскольку все то, что делает человек, в конечном счете служит цели удовлетворения его разнообразных потребностей, постольку любые проявления активности человека сопровождаются эмоциональными переживаниями.

Эмоции, утверждал Ч. Дарвин, возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей.

Эмоциональные ощущения в процессе эволюции биологически закрепились как своеобразный способ поддержания жизненного процесса в его оптимальных границах и предупреждают о разрушающем характере недостатка или избытка каких-либо факторов.

Самые старые по происхождению, простейшие и наиболее распространенные среди живых существ формы эмоциональных переживаний — это удовольствие, получаемое от удовлетворения органических потребностей, и **неудовольствие**, связанное с невозможностью это сделать при обострении соответствующей потребности.

Многообразные проявления эмоциональной жизни человека делятся на **аффекты, собственно эмоции, чувства, настроения и стрессы** (рис. 4.8 и 4.9).

Наиболее мощная эмоциональная реакция — **аффект** — сильное, бурное и относительно кратковременное эмоциональное переживание, полностью захватывающее психику человека и предопределяющее единую реакцию на ситуацию в целом (порой эта реакция и воздействующие раздражители осознаются недостаточно, что считается одной из причин практической неуправляемости этим состоянием).

Развитие аффекта подчиняется следующему закону: чем более сильным является исходный мотивационный стимул поведения и чем больше усилий пришлось затратить на то, чтобы его реализовать, чем меньше полученный результат, тем сильнее возникающий аффект. В отличие от эмоций и чувств аффекты протекают бурно, быстро, сопровождаются резко выраженными органическими изменениями и двигательными реакциями.

ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ЧУВСТВ



Рис. 4.8. Формы проявления чувств



Рис. 4.9. Виды чувств

Аффекты, как правило, препятствуют нормальной организации поведения, его разумности. Они способны оставлять сильные и устойчивые следы в долговременной памяти. В отличие от аффектов, работа эмоций и чувств связана по преимуществу с кратковременной и оперативной памятью. Эмоциональная напряженность, создаваемая в результате возникновения аффектогенных ситуаций, может накапливаться и, если ей вовремя не дать выхода, привести к сильной и бурной эмоциональной разрядке, которая, снимая возникшее напряжение, часто сопровождается чувством усталости, подавленности, депрессией.

Собственно **эмоции**, в отличие от аффектов, — более длительные состояния. Они — реакция не только на события совершившиеся, но и на вероятные или вспоминаемые. Если аффекты возникают к концу действия и отражают суммарную итоговую оценку ситуации, то эмоции смещаются к началу действия и предвосхищают результат. Они носят опережающий характер, отражая события в форме обобщенной субъективной оценки личностью определенной ситуации, связанной с удовлетворением потребностей человека.

Эмоции и чувства предвосхищают процесс, направленный на удовлетворение потребности, имеют идеаторный характер. Эмоции и чувства выражают смысл ситуации для человека с точки зрения актуальной в данный момент потребности, значения для ее удовлетворения предстоящего действия или деятельности. Эмоции могут вызываться как реальными, так и воображаемыми ситуациями. Они, как и чувства, воспринимаются человеком как его собственные внутренние переживания, коммуницируются, т.е. передаются другим людям, сопереживаются.

Чувства — высший продукт культурно-эмоционального развития человека. Они связаны с определенными, входящими в сферу культуры предметами, видами деятельности и людьми, окружающими человека.

Чувства — устойчивые психические состояния, имеющие четко выраженный предметный характер: они отражают устойчивое отношение к каким-либо объектам (реальным или воображаемым). Человек не может переживать чувство вообще, безотносительно, или только чувство к кому-нибудь или чему-нибудь. Например, человек не в состоянии испытывать чувство любви, если у него нет объекта привязанности.

В зависимости от направленности чувства делятся на моральные (переживание человеком его отношения

к другим людям), интеллектуальные (чувства, связанные с познавательной деятельностью), эстетические (чувство красоты при восприятии искусства, явлений природы), практические (чувства, связанные с деятельностью человека). Чувства могут быть очень устойчивыми и длительными: например, чувство любви к какому-то человеку может сохраняться в течение всей жизни.

Чувства выполняют в жизни и деятельности человека, в его общении с окружающими людьми мотивирующую роль. В отношении окружающего его мира человек стремится действовать так, чтобы подкрепить и усилить свои положительные чувства. Они всегда связаны с работой сознания, их можно регулировать. Проявление сильного и устойчивого положительного чувства к чему-либо или к кому-либо называется страстью.

Настроение — эмоциональное состояние, окрашивающее все поведение человека. Эмоциональные состояния, возникшие в процессе деятельности, могут повышать или понижать жизнедеятельность человека. Первые называются стеническими, вторые — астеническими. Возникновение и проявление эмоций, чувств связано со сложной комплексной работой коры, подкорки мозга и вегетативной нервной системы, регулирующей работу внутренних органов. Этим определяется тесная связь эмоций и чувств с деятельностью сердца, дыханием, с изменениями в деятельности скелетных мышц (пантомимика) и лицевых мышц (мимика). Ученые в результате экспериментов обнаружили в глубине мозга, в лимбической системе существование центров положительных и отрицательных эмоций, получивших названия: центров наслаждения — «рая», страдания — «ада».

Страсть — еще один вид сложных, качественно своеобразных и встречающихся только у человека эмоциональных состояний. Страсть представляет собой сплав эмоций, мотивов и чувств, сконцентрированных вокруг определенного вида деятельности или предмета (человека).

С. Л. Рубинштейн считал, что в **эмоциональных проявлениях личности** можно выделить **три сферы**: ее органическую жизнь, ее интересы материального порядка и ее духовные, нравственные потребности. Он обозначил их соответственно как органическую (аффективно-эмоциональную) чувствительность, предметные чувства и обобщенные мировоззренческие чувства.

К **аффективно-эмоциональной чувствительности** относятся, по его мнению, элементарные удовольствия и неудовольствия, связанные преимущественно с удовлетворением органических потребностей.

Предметные чувства связаны с обладанием определенными предметами и занятиями, отдельными видами деятельности. Эти чувства соответственно их предметам подразделяются на материальные, интеллектуальные и эстетические. Они проявляются в восхищении одними предметами, людьми и видами деятельности и в отвращении к другим.

Мировоззренческие чувства связаны с моралью и отношением человека к миру, социальным событиям, нравственным категориям и ценностям.

Особенность чувств — их амбивалентность, или двойственность: в одном и том же чувстве могут объединяться и перетекать друг в друга эмоции положительные и отрицательные (так, любовь сопровождается и радостью, и гневом, и отчаянием, и ревностью и т.п.). И. Штерн различает «чувства к другим» (нежность, любовь) и «чувства с другими» (сострадание, сорадость). Сочувствие и симпатия — это тот мостик, благодаря которому человек от эгоизма переходит к альтруизму.

4.13. Теории эмоций

Впервые эмоциональные выразительные движения стали предметом изучения Ч. Дарвина. На основе сравнительных исследований эмоциональных движений млекопитающих ученый создал **биологическую концепцию эмоций**, согласно которой выразительные эмоциональные движения рассматривались как рудимент целесообразных инстинктивных действий, сохраняющих в какой-то степени свой биологический смысл и вместе с тем выступающих в качестве биологически значимых сигналов для особей не только своего, но и других видов.

Результатом глубокой теоретической мысли является биологическая теория эмоций П. К. Анохина. Эта теория рассматривает **эмоции как продукт эволюции, как приспособительный фактор в жизни животного мира.**

Рассмотрение эмоций с биологической точки зрения (П. К. Анохин) позволяет признать, что эмоции закрепились в эволюции как **механизм, удерживающий жизненные**

процессы в оптимальных границах и предупреждающий разрушительный характер недостатка или избытка каких-либо факторов жизни данного организма. Положительные эмоции возникают, когда реальный результат совершенного поведенческого акта совпадает или превышает ожидаемый полезный результат, и наоборот, недостаток реального результата, несовпадение с ожидаемым — ведет к отрицательным эмоциям.

Эмоция выступает как своеобразный инструмент, оптимизирующий жизненный процесс и тем самым способствующий сохранению как отдельной особи, так и всего вида.

Неоднократное удовлетворение потребностей, окрашенное положительной эмоцией, способствует обучению соответствующей деятельности, а повторные неудачи в получении запрограммированного результата вызывают торможение неэффективной деятельности и поиски новых, более успешных способов достижения цели.

Хотя наличие потребности представляет обязательное условие возникновения эмоции, оно вряд ли является единственным и достаточным. Это положение явилось отправной точкой для построения П. В. Симоновым **информационной теории эмоций**. Согласно его утверждению, эмоция есть отражение мозгом высших животных и человека величины потребности и вероятности ее удовлетворения в данный момент.

П. В. Симоновым сформулировано следующее правило: отношение между эмоцией (Э), потребностью (П), информацией, прогностически необходимой для организации действий по удовлетворению данной потребности (Н), и наличной информацией, которая может быть использована для целенаправленного поведения (С), выражается формулой:

$$\text{Э} = \text{П} (\text{Н} - \text{С}).$$

Из данной формулы следует, что:

- 1) эмоция не возникает, если потребность отсутствует или удовлетворена, а при наличии потребности — если система вполне информированна;
- 2) при дефиците наличной информации появляется отрицательная эмоция, достигающая максимума в случае полного отсутствия информации;

3) положительная эмоция возникает, когда наличная информация превышает информацию, прогностически необходимую для удовлетворения данной потребности. Таким образом, формула эмоций отражает количественную зависимость интенсивности эмоциональной реакции от силы потребности и размеров дефицита или прироста прагматической информации, необходимой для достижения цели (удовлетворения потребности).

П. В. Симонов показал, что **эмоции возникают при рас-согласовании между жизненной потребностью и возможностью ее удовлетворения**, т.е. при недостатке или избытке актуальных сведений, необходимых для достижения цели, а степень эмоционального напряжения определяется потребностью и дефицитом информации, необходимой для удовлетворения этой потребности.

Таким образом, в ряде случаев знания, информированность личности снимают эмоции, изменяют эмоциональный настрой и поведение личности.

Эмоция может рассматриваться как **обобщенная оценка ситуации**. Так, эмоция страха развивается при недостатке сведений, необходимых для защиты, как ожидание и предсказание неудачи при совершении действия, которое должно быть выполнено в данных условиях.

Очень часто страх, возникающий в ситуациях неожиданных и неизвестных, достигает такой силы, что человек погибает. Понимание того, что страх может быть следствием недостатка информации, позволяет его преодолеть. Реакцию удивления можно рассматривать как своеобразную форму страха, которая пропорциональна разнице между предвидимой и фактически полученной дозой информации. При удивлении внимание сосредоточивается на причинах необычного, а при страхе — на предвосхищении угрозы. Понимание родства удивления и страха позволяет преодолеть страх, если перенести акцент с результатов события на анализ его причин.

Согласно теории американского психолога У. Джеймса, тот факт, что эмоции характеризуются ярко выраженными изменениями в деятельности внутренних органов, в состоянии мышц (мимика), позволяет предположить, что **эмоции представляют собой сумму только органических ощущений**, вызываемых этими изменениями. Иначе говоря, человеку грустно, потому что он плачет, а никак не наоборот. Если человек примет зажатую, скованную

позу с опущенными плечами и головой, то вскоре у него появится и чувство неуверенности, подавленности, грусти. И наоборот, поза с развернутыми плечами, поднятой головой, улыбкой на губах вскоре вызовет и чувство уверенности, бодрости, хорошее настроение. Частично эти наблюдения справедливы, но все же физиологические проявления не исчерпывают существа эмоций.

Ученые пришли к заключению (Э. Гельгорн), что **эмоции осуществляют энергетическую мобилизацию организма**: так, например, радость сопровождается усилением иннервации в мышцах, при этом мелкие артерии расширяются, усиливается приток крови к коже, кожа делается теплее, ускоренное кровообращение облегчает питание тканей и способствует улучшению физиологических процессов. Радость молодит, так как создаются оптимальные условия питания всех тканей тела. Напротив, физиологические проявления печали характеризуются парализующим действием на мышцы, движения в результате медленные и слабые, сосуды сжимаются, ткани обескровливаются, появляется озноб, недостаток воздуха и тяжесть в груди. Огорчения очень старят, поскольку они сопровождаются изменениями кожи, волос, ногтей, зубов и пр.

Итак, если вы хотите подольше сохранить молодость, то не выходите из душевного равновесия по пустякам, чаще радуйтесь и стремитесь удержать хорошее настроение.

Таким образом, У. Джеймс и независимо от него Г. Ланге предложили **«периферическую» теорию эмоций, согласно которой эмоция является вторичным явлением — осознанием приходящих в мозг сигналов об изменениях в мышцах, сосудах и внутренних органах в момент реализации поведенческого акта, вызванного эмоциогенным раздражителем**. Другими словами, эмоциогенный сигнал, действуя на мозг, включает определенное поведение, а обратная соматосенсорная и висцеросенсорная афферентация вызывает эмоцию. Суть своей теории У. Джеймс выразил парадоксом: «Мы чувствуем печаль, потому что плачем, мы боимся, потому что дрожим».

В данном аспекте представляет интерес **концепция Арнольда, согласно которой интуитивная оценка ситуации (например, угрозы) вызывает тенденцию действовать, что, будучи выраженным в различных телесных изменениях, переживается как эмоция и может привести к действию**. Если У. Джеймс говорил «мы боимся, потому

что мы дрожим», то из концепции Арнольда следует, что мы боимся потому, что решили, будто нам угрожают.

Теория У. Джеймса — Г. Ланге сыграла положительную роль, указав на связь трех событий: *внешнего раздражителя, поведенческого акта и эмоционального переживания*. Ее уязвимым местом остается сведение эмоций лишь к осознанию ощущений, возникающих в результате периферических реакций. Ощущение выступает здесь как первичное явление по отношению к эмоции, которая рассматривается как ее прямое производное.

Д. Биндра после критического анализа существующих теорий эмоций пришел к выводу, что *нельзя провести жесткое разграничение между эмоцией и мотивацией*, между соответствующими типично-видовыми действиями. Нет доказательств, что эмоции вызываются только стимулами внешней среды, а мотивации — только изменениями внутренней среды организма. Нет оснований признавать существование какого-либо единого специфического церебрального процесса в качестве «эмоционального процесса», постулируемого рядом теорий.

Эмоция не существует ни как единый процесс, ни как отдельный класс поведенческих реакций, и она не может быть полностью отделена от других явлений — ощущения, восприятия, мотивации и т.п. Она не является также «промежуточной переменной», связывающей отдельные компоненты поведенческой реакции в целостный акт.

Д. Биндра выдвигает собственную концепцию о «*центральной мотивационной составляющей*» — *комплексе нервных процессов, возникающем в результате действия комбинации побудительных стимулов определенного типа*. Развитие «центрального мотивационного состояния» создает избирательное внимание к определенному классу побудительных стимулов и реактивную склонность в пользу конкретного класса типично-видовых действий.

Эмоции сопровождаются эмоционально-выразительными движениями — мимикой, жестами, пантомимикой, которые отражают эмоциональное состояние человека, а с другой стороны, оказывают воздействие на окружающих людей.

Эмоции как внутренний язык — это система сигналов, при помощи которых один человек узнает о желаниях, чувствах и намерениях другого. П. Экман и У. Фризен описали мимические выражения лица для разных эмоций (табл. 4.4).

Таблица 4.4

| | |
|------------|--|
| Радость | <p>Уголки губ оттянуты в стороны и приподняты Рот может быть приоткрыт или закрыт, а зубы обнажены или прикрыты губами От носа к внешнему краю губ тянутся морщины (носогубные складки) Щеки подняты Верхние веки спокойны, под нижними образуются морщины, нижние веки приподняты, но не напряжены У наружного края уголков глаз появляются морщинки — «гусиные лапки»</p> |
| Удивление | <p>Брови округлены и высоко подняты Кожа под бровями натянута Горизонтальные морщины на лбу Веки раскрыты Рот открыт, челюсть опущена, зубы разъединены</p> |
| Страх | <p>Брови приподняты и сдвинуты В центре лба появляются морщины Верхние веки приподняты так, что видна склера, а нижнее веко напряжено и приподнято Рот раскрыт, губы слегка или сильно напряжены и растянуты</p> |
| Горе | <p>Внутренние уголки бровей подняты вверх Внутренние уголки верхних век приподняты Рот закрыт, уголки губ опущены, но не напряжены</p> |
| Гнев | <p>Брови опущены и сведены Между бровями вертикальные складки Нижние веки напряжены и приподняты, верхние веки тоже напряжены Глаза неподвижные, могут казаться выпученными Губы находятся в одном из двух положений: крепко сжаты, уголки губ прямые или опущенные; губы раскрыты и напряжены, как при крике Ноздри расширены</p> |
| Отвращение | <p>Верхняя губа поднята, а нижняя приподнята по направлению к верхней губе или опущена и слегка выпучена Нос наморщен Щеки подняты Нижние веки приподняты, но без напряжения, под ними образуются морщины Брови и верхние веки опущены</p> |

Эмоциональные проявления во многом определяются культурными нормами. Например, американцы улыбаются на каждом шагу, и улыбка для них — знак процветания, способ наладить выгодные связи, расположить к себе собеседника, а с другой стороны, она нейтральна, привычна, идет не от души и не предполагает, что с незнакомцем хотят вступить в контакт.

4.14. Стресс и фрустрация

Одним из наиболее распространенных в наши дни видов аффектов является **стресс**. Он представляет собой состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку. Стресс дезорганизует деятельность человека, нарушает нормальный ход его поведения. Стрессы, особенно если они часты и длительны, оказывают отрицательное влияние не только на психологическое состояние, но и на физическое здоровье человека. Они представляют собой главные «факторы риска» при проявлении и обострении таких заболеваний, как сердечно-сосудистые и заболевания желудочно-кишечного тракта.

В переводе с английского стресс — это давление, нажим, напряжение, а дистресс — горе, несчастье, недомогание, нужда. По словам Г. Селье, **стресс есть неспецифический** (т.е. один и тот же на различные воздействия) **ответ организма на любое предъявленное ему требование**, который помогает ему приспособиться к возникшей трудности, справиться с ней. Всякая неожиданность, которая нарушает привычное течение жизни, может быть причиной стресса. При этом, как отмечает Г. Селье, не имеет значения, приятна или неприятна ситуация, с которой мы столкнулись. Имеет значение лишь **интенсивность потребности в перестройке** или в адаптации. В качестве примера ученый приводит волнующую ситуацию: мать, которой сообщили о гибели в бою ее единственного сына, испытывает страшное душевное потрясение. Если много лет спустя окажется, что сообщение было ложным и сын неожиданно войдет в комнату целым и невредимым, она почувствует сильнейшую радость.

Специфические результаты двух событий — горе и радость — совершенно различны, даже противоположны,

но их стрессовое действие — неспецифическое требование приспособления к новой ситуации — может быть **одинаковым**.

Деятельность, связанная со стрессом, может быть приятной или неприятной. Любое событие, факт или сообщение может вызвать стресс, т.е. стать **стрессором**. При этом выступит та или иная ситуация причиной стресса или нет, зависит не только от самой ситуации, но и от личности, ее опыта, ожиданий, уверенности в себе и т.д. Особенно большое значение имеет, конечно, оценка угрозы, ожидание опасных последствий, которые содержит в себе ситуация.

Значит, само возникновение и переживание стресса зависит не столько от объективных, сколько от субъективных факторов, от особенностей самого человека: оценки им ситуации, сопоставления своих сил и способностей с тем, что от него требуется, и т.д.

К определению и состоянию стресса близко и понятие фрустрации. Сам термин в переводе с латинского означает — обман, тщетное ожидание. Фрустрация переживается как напряжение, тревога, отчаяние, гнев, которые охватывают человека, **когда на пути к достижению цели он встречается с неожиданными помехами, которые мешают удовлетворению потребности**.

Таким образом, фрустрация создает наряду с исходной новую, защитную, направленную на преодоление возникшего препятствия мотивацию. Прежняя и новая мотивации реализуются в эмоциональных реакциях.

Самой распространенной реакцией на фрустрацию является возникновение генерализованной агрессивности, направленной чаще всего на препятствия. Адекватная реакция на препятствие состоит в том, чтобы преодолеть или обойти его, если это возможно; агрессивность, быстро переходящая в гнев, проявляется в бурных и неадекватных реакциях: оскорбление, физические нападки на человека (щипать, бить, толкать) или объект (сломать его).

Отступление и уход. В некоторых случаях субъект реагирует на фрустрацию уходом (например, выходит из комнаты). При этом его агрессивность не проявляется открыто.

Фрустрация влечет за собой эмоциональные нарушения лишь тогда, когда возникает препятствие для сильной мотивации. Если у грудного ребенка отнять во время питья соску, он отреагирует гневно, однако, утолив жажду, никаких эмоциональных проявлений не последует.

Помимо агрессивной фрустрации, направленной на внешние объекты, препятствия, других людей, может проявляться регрессивная фрустрация, направленная на самого себя (человек обвиняет сам себя за неудачи, за неспособность преодолеть трудности). Если человек длительное время не выходит из фрустрационного состояния, то фрустрации превращаются в устойчивые неосознаваемые мотивы поведения, формируют искаженные черты личности (агрессивность, завистливость по отношению к другим людям либо чрезмерно заниженную самооценку, комплекс неполноценности).

Физиологические механизмы стресса

Допустим, произошла ссора или какое-то неприятное событие: человек возбужден, не может найти себе места, его гложет несправедливая обида, досада из-за того, что не сумел себя правильно повести, не нашел слов. Он и рад бы отвлечься от этих мыслей, но снова и снова перед глазами возникают сцены случившегося, накатывает волна обиды, негодования. Можно выделить три **физиологических механизма** подобного стресса.

Во-первых, в коре головного мозга сформировался интенсивный стойкий очаг возбуждения, так называемая доминанта, которая подчиняет себе всю деятельность организма, все поступки и помыслы человека. Значит, для успокоения надо ликвидировать, разрядить эту доминанту или же создать новую, конкурирующую.

Все отвлекающие приемы (чтение захватывающего романа, просмотр кинофильма, переключение на занятие любимым делом) фактически направлены на формирование конкурирующей доминанты. Чем увлекательнее дело, на которое пытается переключиться расстроенный человек, тем ему легче создать конкурирующую доминанту. Вот почему каждому из нас не помешает иметь какое-то хобби, которое открывает путь положительным эмоциям.

Во-вторых, вслед за появлением доминанты развивается особая цепная реакция — возбуждается одна из глубинных структур мозга — гипоталамус, который заставляет близлежащую особую железу — гипофиз — выделить в кровь большую порцию адренокортикотропного гормона (АКТГ). Под влиянием АКТГ надпочечники выделяют адреналин и другие физиологически активные вещества (гормоны стресса), которые вызывают многосторонний эффект: сердце начинает сокращаться чаще и сильнее (вспомним, как

оно «выскакивает» из груди при страхе, волнении, гневе), кровяное давление повышается (вот почему может разболеться голова, возникнуть сердечный приступ, становится чаще дыхание). В эту фазу подготавливаются условия для интенсивной мышечной нагрузки. Но современный человек, в отличие от первобытного, вслед за стрессом обычно не пускает в ход скопившуюся мышечную энергию, поэтому у него в крови еще долго циркулируют биологически активные вещества, которые не дают успокоиться ни нервной системе, ни внутренним органам. Необходимо нейтрализовать гормоны стресса, и лучший помощник здесь — физкультура, интенсивная мышечная нагрузка.

В-третьих, из-за того что стрессовая ситуация сохраняет свою актуальность (конфликт ведь не разрешился благополучно, и какая-то потребность так и осталась неудовлетворенной, иначе не было бы отрицательных эмоций), в кору головного мозга вновь и вновь поступают импульсы, поддерживающие активность доминанты, а в кровь продолжают выделяться гормоны стресса. Следовательно, надо снизить для себя значимость этого несбывшегося желания или же отыскать путь для его реализации. Оптимальный способ избавления от затянувшегося стресса — полностью разрешить конфликт, устранить разногласия, помириться. Если сделать это невозможно, следует логически переоценить значимость конфликта, например, поискать оправдания для своего обидчика.

Можно выделить различные способы снижения значимости конфликта. Первый из них можно охарактеризовать словом «зато». Суть его — суметь извлечь пользу, что-то положительное даже из неудачи. Второй прием успокоения — доказать себе, что «могло быть и хуже». Сравнение собственных невзгод с чужим еще большим горем — «а другому гораздо хуже» — позволяет стойко и спокойно отреагировать на неудачу. Интересный способ успокоения по типу «зелен виноград»: подобно лисице из басни сказать себе, что «то, к чему только что безуспешно стремился, не так уж хорошо, как казалось, и потому этого мне не надо».

Один из лучших способов успокоения — это общение с близким человеком, когда можно, во-первых, как говорят «излить душу», т.е. разрядить очаг возбуждения; во-вторых, переключиться на интересную тему; в-третьих, совместно отыскать путь к благополучному разрешению конфликта или хотя бы к снижению его значимости.

Иногда однажды пережитый сильный страх в какой-либо ситуации закрепляется, становится хроническим, навязчивым и порождает фобию, вызываемую определенными ситуациями или объектами. Для устранения фобий разработаны специальные психологические приемы (в рамках нейролингвистического программирования).

Эмоционально окрашенное отношение к делу способствует его результативности, но при слишком сильной заинтересованности в результатах человек испытывает волнение, тревогу, излишнее возбуждение, неприятные вегетативные реакции.

Для достижения оптимального эффекта в деятельности и исключения неблагоприятных последствий перевозбуждения желательно снять эмоциональную напряженность на основе концентрации внимания не на значимости результата, а на анализе причин, технических деталях задания и тактических приемах.

Для создания оптимального эмоционального состояния нужны:

- 1) правильная оценка значимости события;
- 2) достаточная информированность (разноплановая) по данному вопросу, событию;
- 3) полезно заранее подготовить отступные запасные стратегии — это снижает излишнее возбуждение, уменьшает страх получить неблагоприятное решение, создает оптимальный фон для решения проблемы. В случае поражения можно произвести общую переоценку значимости ситуации по типу «не очень-то и хотелось». Понижение субъективной значимости события помогает отойти на заранее подготовленные позиции и готовиться к следующему штурму без значительных потерь здоровья. Не случайно в глубокой древности на Востоке люди просили в своей молитве: «Господи, дай мне мужество, чтобы справиться с тем, что я могу сделать, дай мне силы, чтобы смириться с тем, что я не могу сделать, и дай мне мудрость, чтобы отличить одно от другого».

Когда человек находится в состоянии сильного возбуждения, успокаивать его бывает бесполезно, лучше помочь ему разрядить эмоцию, дать выговориться до конца.

Когда человек выговорится, его возбуждение снижается, и в этот момент появляется возможность разъяснить ему что-либо, успокоить. Потребность разрядить эмоциональную напряженность в движении иногда проявляется в том, что, например, человек мечется по комнате. Для того чтобы

быстрее нормализовать свое состояние после неприятностей, полезно дать себе усиленную физическую нагрузку.

Для экстренного понижения уровня напряжения может быть использовано общее расслабление мускулатуры; мышечное расслабление несовместимо с ощущением беспокорства. Методы релаксации, аутогенной тренировки очень полезны, когда нужно быстро, за 5–10 мин., привести себя в спокойное, хорошее состояние. Эмоциями можно управлять и путем регуляции внешнего их проявления: если хотите легче переносить боль, старайтесь ее не демонстрировать.

Важный способ снятия психического напряжения — это активизация чувства юмора. Как считал С. Л. Рубинштейн, суть чувства юмора не в том, чтобы видеть и чувствовать комическое там, где оно есть, а в том, чтобы воспринимать как комическое то, что претендует быть серьезным, т.е. суметь отнестись к чему-то волнующему как к малозначущему и недостойному серьезного внимания, суметь улыбнуться или рассмеяться в трудной ситуации. Смех ликвидирует тревожность. Когда человек насмеялся вдоволь, то его мышцы менее напряжены (релаксация) и сердцебиение нормализовано. По своей функциональной значимости смех так могущественен, что Э. Фрай называл его даже «стационарным бегом трусцей».

4.15. Самосознание

Только благодаря осознанию своей индивидуальности возникает особая функция — защитная — стремление защитить свою индивидуальность от угрозы ее нивелирования.

Для человека с развитым самосознанием наиболее значимо стать самим собой (сформировать себя как личность), сохранить свою индивидуальность (незвизрая на мешающие помехи) и уметь поддерживать себя в трудных состояниях. Для того чтобы самоактуализироваться, стать лучшим из возможных вариантов, надо осмелиться полностью погрузиться во что-либо без остатка, забыв себя, преодолев желание защиты и свою застенчивость, и пережить это нечто без самокритики; решиться сделать выбор, принять решение и взять на себя ответственность, прислушаться к самому себе, дать возможность проявиться своей индивидуальности.

В социальной психологии выделяют три сферы, в которых осуществляется становление, формирование личности: **деятельность, общение, самосознание.**

В ходе социализации расширяются и углубляются связи общения человека с людьми, группами, обществом в целом, происходит становление в человеке образа его «Я». Образ «Я», или самосознание (представление о себе), не возникает у человека сразу, а складывается постепенно на протяжении его жизни под воздействием многочисленных социальных влияний и включает в себя четыре компонента (по В. С. Мерлину):

- сознание отличия себя от остального мира;
- сознание «Я» как активного начала субъекта деятельности;
- сознание своих психических свойств, эмоциональные самооценки;
- социально-нравственная самооценка, самоуважение, которое формируется на основе накопленного опыта общения и деятельности.

В современной науке существуют различные точки зрения на генезис самосознания. Традиционным является понимание самосознания как исходной, генетически первичной формы человеческого сознания, основывающейся на самоощущениях, самовосприятии человека, когда еще в раннем детстве формируется у ребенка целостное представление о своем физическом теле, о различении себя и всего остального мира. Исходя из концепции «первичности» указывается, что способность к самопереживанию оказывается особой универсальной стороной самосознания, которая его порождает.

Существует и противоположная точка зрения (С. Л. Рубинштейн), согласно которой самосознание — высший вид сознания, возникший как результат его развития. «Не сознание рождается из самосознания, из “Я”, а самосознание возникает в ходе развития сознания личности...»

Впоследствии по мере совершенствования интеллектуальных возможностей и становления понятийного мышления самосознание достигает рефлексивного уровня, благодаря чему человек может осмысливать свое отличие в понятийной форме. Поэтому рефлексивный уровень индивидуального самосознания всегда остается внутренне связанным с аффективным самопереживанием (В. П. Зинченко). Исследования показали, что самоощущение контролируется правым полушарием мозга, а рефлексивные механизмы самосознания — левым полушарием.

Критерии самосознания:

1) выделение себя из среды, осознание себя как субъекта, автономного от среды (физической среды, социальной среды);

2) осознание своей активности — «Я управляю собой»;

3) осознание себя «через другого» («То, что я вижу в других, это может быть и мое качество»);

4) моральная оценка себя, наличие рефлексии — осознание своего внутреннего опыта.

При анализе динамической структуры самосознания используют два понятия: «текущее Я» и «личностное Я». «Текущее Я» обозначает конкретные формы осознания себя в текущем настоящем, т.е. непосредственные процессы деятельности самосознания. «Личностное Я» — это устойчивая структурная схема самоотношения. В каждом акте самосознания одновременно выражены элементы самопознания и самопереживания.

Поскольку самоотражаются все процессы сознания, постольку человек может не только осознавать, оценивать и регулировать собственную психическую деятельность, но и сознавать себя сознающим, самооценивающим.

В структуре самосознания можно выделить:

1) осознание близких и отдаленных **целей, мотивов** своего «Я» («Я как действующий субъект»);

2) осознание своих **реальных и желаемых качеств** («Реальное Я» и «Идеальное Я»);

3) познавательные, когнитивные представления о себе («Я как наблюдаемый объект»);

4) эмоциональное, чувственное представление о себе.

Таким образом, самосознание включает в себя:

— самопознание (интеллектуальный аспект познания себя);

— самоотношение (эмоциональное отношение к самому себе).

Когда человек думает: «Я знаю себя», «Я чувствую, что я устал», «Я ненавижу себя», то в этом случае он является одновременно и субъектом, и объектом. Несмотря на идентичность «Я»-субъекта и «Я»-объекта, все же необходимо их различать: принято называть первую сторону личности «Я», а вторую — «самостью».

Различие между «Я» и самостью относительно. «Я» является наблюдающим началом, самость — наблюдаемым. «Я» современного человека научилось наблюдать за его самостью

и чувствами, как если бы те были чем-то отличным от него. Однако «Я» может контролировать и свою склонность наблюдать — и в этом случае то, что сначала было «Я», становится самостью.

Гуманистические психологи рассматривают самость как целенаправленность всей личности на осуществление максимума потенциальных возможностей индивида.

В структуре самосознания можно выделить четыре уровня:

— непосредственно-чувственный уровень — самоощущение, самопереживание психосоматических процессов в организме и собственных желаний, переживаний, состояний психики. В результате достигается простейшая самоидентификация личности;

— целостно-образный, личностный уровень — осознание себя как деятельного начала. Проявляется как самопереживание, самоактуализация, поддержание аутоидентичности своего «Я»;

— рефлексивный, интеллектуально-аналитический уровень — осознание личностью содержания собственных мыслительных процессов личности, в результате чего возможны самонаблюдение, самоосмысление, самоанализ, саморефлексия;

— целенаправленно-деятельный уровень — своеобразный синтез трех рассмотренных уровней, в результате чего выполняются регулятивно-поведенческие и мотивационные функции через многочисленные формы самоконтроля, самоорганизации, саморегламентации, самовоспитания, самоусовершенствования, самооценки, самокритики, самопознания, самовыражения.

Информационное наполнение структур самосознания связано с двумя механизмами его деятельности: уподоблением, отождествлением себя с кем-то или чем-то («самоидентификация») и интеллектуальным анализом своего «Я» (рефлексия и саморефлексия). В целом можно выделить три пласта сознания человека:

- 1) отношение к себе;
- 2) отношение к другим людям;
- 3) ожидание отношения других людей к себе (атрибутивная проекция).

Отношение к другим людям бывает качественно различным:

- 1) эгоцентрический уровень отношений — восприятие себя как самоценности влияет на отношение к другим людям («Если мне помогают, то это — хорошие люди»);

2) группоцентрический уровень отношений («Если другой человек принадлежит к моей группе, он — хороший»);

3) просоциальный уровень («Другой человек — это самоценность, уважай и прими другого человека таким, каков он есть», «Поступай с другим так, как ты бы хотел, чтобы поступали с тобой»);

4) эстохологический уровень — уровень исходов («Каждый человек находится в определенном соотношении с духовным миром, с Богом. Милосердие, совесть, духовность — главные качества в отношении к другому человеку»).

Нарушения самосознания

При всех психических заболеваниях самосознание поражается раньше, чем предметное сознание. Существуют специфические расстройства самосознания:

— деперсонализация, когда происходит утрата своего «Я», все происходящее в своей психике люди воспринимают как бы со стороны, как что-то внешнее или чужое.

— расщепление ядра личности. Оно как бы раздваивается, большие жалуются на постоянное присутствие двух чуждых начал, конфликтующих между собой. Каждое из этих начал «Я» обладало памятью, индивидуальностью, утверждало собственную жизненную целостность, но не признавало саму мысль о возможном существовании других начал;

— нарушение телесной идентификации, когда люди жалуются, что части своего тела воспринимают как что-то от них отдельное;

— крайние формы нарушения самосознания (дереализация), когда утрачивается чувство реальности не только своего бытия, но появляются сомнения в подлинности существования всего окружающего мира.

4.16. «Я-концепция» как результат социального развития личности

«Я-концепция» — восприятие человеком самого себя и его размышления по поводу своего «Я», собранные воедино и представляющие своеобразный центр управления внутри человека.

В определении, принадлежащем Дж. Стейнсу, «Я-концепция» формулируется как существующая в сознании индивида система представлений, образов и оценок, относящихся к самому индивиду. Она включает в себя:

— оценочные представления, возникающие в результате реакций индивида на самого себя;

— представления о том, каким он выглядит в глазах других людей, на основе которых формируется мнение о том, каким он хотел бы быть и как он должен себя вести. По мнению Ф. Райса, «Я-концепция» — это сознательное когнитивное восприятие и оценка индивидом самого себя, мысли и мнения о себе. «Я-концепция» — часть личности или характера человека, которая им осознается».

У. Джеймс, первым из психологов, начал разрабатывать проблематику «Я-концепции». Глобальное, личностное «Я» он рассматривал как двойственное образование, в котором соединяются «Я-сознающее» (1) и «Я-как-объект» (2). Это — две стороны одной целостной личности, всегда существующие одновременно. Одна из них являет собой опыт («Я-сознающее»), а другая — содержание этого опыта («Я-как-объект»). «Я-как-объект» — это то, что человек может назвать своим. В этой области У. Джеймс выделяет четыре составляющие: духовное «Я», материальное «Я», социальное «Я», телесное, физическое «Я». Самооценка человека зависит от того, кем он хотел бы стать, какое положение хотел бы занять в этом мире, именно это служит точкой отсчета в оценке им собственных успехов или неудач. Чтобы улучшить представление о себе, человеку надо либо днизить свой уровень притязаний.

На представления человека о себе, на формирование его «Я-концепции» влияет то, как его оценивают другие люди. В теории зеркального «Я» Ч. Кули подчеркивал, что мнения, оценки других людей качеств и способностей ребенка, человека являются главным источником данных о его собственном «Я». Зеркальное «Я» возникает на основе символического взаимодействия человека с разнообразными группами, членом которых он является. Непосредственные отношения между членами группы предоставляют человеку обратную связь для самооценки. «Я-концепция» формируется в процессе, в ходе которого усваиваются ценности, установки, роли.

Дж. Мид также отмечал, что становление человеческого «Я» как целостного психического образования, в сущности, есть не что иное, как происходящий «внутри» индивида социальный процесс, в рамках которого возникают «Я-сознающее» и «Я-как-объект». Через усвоение культуры (как сложной совокупности символов, обладающих общими

значениями для всех членов общества) человек способен предсказать поведение другого человека, который в свою очередь тоже предвидит наши реакции. Самоопределение человека как носителя той или иной социальной роли осуществляется путем осознания и принятия тех представлений, которые существуют у других людей относительно этого человека.

Э. Эриксон отмечает, что «Я-идентичность» возникает у ребенка, когда он общается со взрослыми. Ребенок стремится во всем походить на значимого для него взрослого, таким образом, происходит формирование его «Я-концепции». Но самооценки, образ «Я» могут меняться динамично, поэтому идентичность никогда не достигает завершенности, не является чем-то неизменным.

«Я чувствую — я мыслю — я действую» — эта формула отражает структуру «Я-концепции». Совершая поступки, человек оценивает их эффективность и нравственную сторону, прислушивается к тому, как оценивают его окружающие люди, а итоговая рефлексия над собственными поступками, чувствами и убеждениями позволяет человеку совершенствоваться, развивать свою «Я-концепцию»: человек начинает видеть себя в новом свете, в иной перспективе, и этот взгляд на самого себя меняется в течение жизни, проходя определенные закономерности и подчиняясь жизненным возрастным циклам. В итоге «Я-концепция» включает в себя рабочие, текущие или вероятные «Я».

Рабочая «Я-концепция», согласно воззрениям Х. Маркуса и П. Нуриуса, — это набор представлений о себе, которыми человек обладает в данный момент. Рабочая «Я-концепция» содержит и привычные взгляды человека на себя, и эпизодические представления, связанные с какой-либо определенной деятельностью, и представления о своих возможностях — словом, все то, что активно и работает в данный момент времени. Она представляет собой постоянно активный и изменяющийся массив знаний о самом себе, не все из которых доступны осознанию.

Формирование «Я-концепции» начинается с раннего детства, проходя ряд этапов.

1. Телесное выделение себя из окружающего мира начинается в младенчестве и завершается к двум годам, когда ребенок понимает, что его тело существует независимо от внешнего мира и принадлежит только ему. Двухлетний ребенок способен узнавать себя в зеркале, устанавливает

границы своих владений («мой ботинок», «моя кукла»), выделяя себя из мира окружающих людей.

2. Формирование отношения к себе происходит в течение дошкольного детства: ребенок, например, считает себя «хорошим» или «неумехой»; в основном такие самооценки ребенка являются прямым отражением отношения к нему окружающих, прежде всего родителей, братьев, сестер. Эти ранние самооценки со временем становятся базисными элементами «Я-концепции» человека, хотя их трудно выявить впоследствии, поскольку они приобретаются в то время, когда речевое развитие ребенка еще не позволяет их адекватно вербализовать. Дошкольники замкнуты на себе, и поэтому их занятия и мысли направлены на то, чтобы как можно больше узнать о себе. Они сравнивают себя с другими детьми, обнаруживая различия в росте, цвете волос, поле, происхождении, симпатиях. Они сравнивают себя со своими родителями, узнают, что у них есть общие с ними черты, и открывают новые для себя формы поведения, которые стараются перенять. Желая как можно больше узнать о себе, дошкольники задают множество вопросов: о том, откуда они появились, почему им становятся малы их ботинки, хорошие они дети или плохие и т.д.

По мере того как дети узнают, кто они и что собой представляют и начинают расценивать себя как активную силу в своем окружении, они создают из разрозненных знаний когнитивную теорию себя или «личный сценарий», помогающий им интегрировать свое поведение.

Наиболее сильное влияние на развивающийся у ребенка «Я-образ» обычно оказывают родители, поскольку именно они снабжают детей определениями правильных и неправильных действий, образцами поведения и оценками поступков, и все это закладывается в основу собственных представлений ребенка. Происходит процесс интернализации, в ходе которого ребенок принимает социальные правила и нормы поведения как собственные ценности. Как дети интернализуют эти ценности? Вначале ребенок может просто копировать словесные формулировки родителей: например, рисуя мелком на стене, он говорит себе: «Нельзя, нельзя, нельзя!», т.е. делает то, что ему хочется и в то же время пытается сдержать себя, говоря, что этого делать не следует. Через несколько месяцев он, вероятно, сможет настолько контролировать себя, что не поддастся побуждению, которое сейчас еще не способен побороть.

Развивающаяся «Я-концепция» и формирующиеся социальные понятия способствуют попыткам детей управлять своим поведением.

На «Я-концепцию» ребенка влияет степень идентификации с матерью, с отцом. Девочки, которые близки с матерью, чувствуют себя более уверенными, умными, самостоятельными. Те, кто такой близости не ощущает, видят в себе негативные качества — мятежность, импульсивность, обидчивость и бестактность. Мальчики, которые близки с отцами, обладают более высокой самооценкой и стабильностью образа «Я» по отношению к тем, у кого отношения с отцом сложились как отчужденные.

Таким образом, положительные отношения мальчика с отцом и девочки с матерью гораздо важнее для формирования адекватной «Я-концепции», чем принадлежность к какому-либо социальному классу.

3. В школьном возрасте происходит существенное изменение «Я-образа» в зависимости от успехов (неудач) в учебе, от отношения учителей, родителей и сверстников к ребенку. Если ребенок способен добиться успеха в учебе, он включает трудолюбие в качестве составной части в свой «Я-образ». А дети, неуспевающие в школе, могут начать чувствовать себя неполноценными по сравнению со сверстниками, и это чувство может остаться у них на всю жизнь, особенно обостряясь в ситуациях оценивания. Если они все же смогут преуспеть в чем-то, что ценится в их среде (в спорте, музыке, искусстве или иных занятиях), у них есть еще шанс сохранить рабочий настрой, положительный «Я-образ» и желание доводить дело до конца.

Способность видеть себя отличным от других людей, обладающим определенными свойствами, составляет «Я-образ». Самоуважение означает видение себя человеком, обладающим положительными качествами, т.е. человеком, способным достигать успеха в том, что является для него важным. В младшем школьном возрасте самоуважение в значительной степени связано с уверенностью в своих академических способностях, которая соотносится со школьной успеваемостью. Дети, которые хорошо учатся в школе, имеют более высокую самооценку, чем неуспевающие ученики. Если ребенок принадлежит к социальной среде, где образованию не придается большого значения, его самоуважение может быть вообще не связано с достижениями в учебе.

4. В отрочестве и юности самооценки принимают более отвлеченный характер, и у подростков появляется заметная озабоченность тем, как их воспринимают окружающие. Найти себя, собрать из мозаики знаний о себе собственную идентичность становится для подростков и юношей первостепенной задачей. Именно в этот период их интеллект достигает такого уровня развития, который позволяет им задумываться над тем, что представляет собой окружающий мир и каким ему следует быть. С 12 лет у подростков возникает интерес к собственному внутреннему миру, они размышляют о себе, познают самого себя, анализируют свои личностные качества. С обнаружением в себе этих новых познавательных способностей юноши и девушки развивают эго-идентичность — целостное, связанное представление о себе, формируется «Я-образ» к 15—16 годам.

Было выявлено, что в раннем подростковом возрасте девочки чаще имеют низкую самооценку по сравнению с мальчиками, и эти различия усиливаются к концу периода юности. На основании представления о себе как личности у подростка к 16—17 годам возникает особое личностное новообразование — психологическая готовность к самоопределению. Л. И. Божович определяет это возрастное образование личности подростка с точки зрения самосознания субъекта: самоопределение характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции. Самоопределение личности предполагает не только знание субъекта о себе, но и деятельность его, осуществляемую в соответствии с этими знаниями.

5. На протяжении всего взрослого периода жизни «Я-концепция» человека одновременно стремится сохранить преемственность и претерпевает изменения. Как правило, те, кто имел негативную «Я-концепцию» при вступлении в период юности, становясь взрослыми, сохраняли ее. Важные события жизни — смена работы, женитьба, рождение детей и внуков, развод, потеря работы, война, личные трагедии — заставляют нас пересматривать отношение к себе. Если новый жизненный опыт, полученный индивидом, согласуется с существующими представлениями о себе, он легко ассимилируется, входит внутрь «Я-концепции». Если новый опыт не вписывается в существующие представления, противоречат уже имеющейся «Я-концепции», то «оболочка» «Я-концепции» срабатывает как защитный

экран, не допуская чужеродное тело внутрь этого сбалансированного организма.

В том случае, когда отличие нового опыта от уже имеющихся представлений индивида о себе непринципиально, он может внедряться в структуру «Я-концепции», насколько это позволяют адаптационные возможности составляющих ее самоустановок. Противоречивый опыт, вносящий рассогласование в структуру личности, может усваиваться также и с помощью защитно-психологических механизмов, например, таких, как рационализация.

Ниже приведены различные факторы, влияющие на «Я-концепцию» (рис. 4.10).

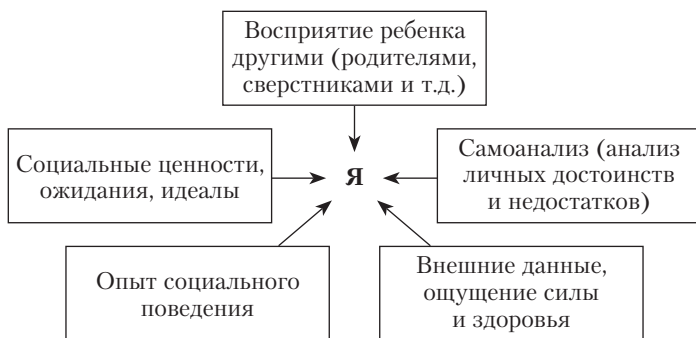


Рис. 4.10. Факторы, влияющие на «Я-концепцию»

«Я-концепция» играет важнейшую роль в формировании целостной личности. Представления человека о самом себе даже в детском возрасте, а тем более во взрослом периоде жизни, стремятся быть согласованными, не противоречащими друг другу, иначе произойдет фрагментация личности и человек будет страдать от смешения ролей. «Я-концепция» включает в себя как реальное, так и «идеальное Я» — наши представления о том, каковы мы на самом деле и какими бы нам хотелось и следовало быть. Человек, воспринимающий эти два «Я» как не слишком далеко отстоящие друг от друга, скорее станет зрелым и приспособленным к жизни, чем тот, который ставит свое «реальное Я» намного ниже «идеального Я».

Если какая-то информация идет вразрез с нашими представлениями о себе, мы, скорее всего, не пропустим ее через наш «фильтр». Когда поведение человека согласуется с его

«Я-образом», он часто может обойтись и без одобрения со стороны окружающих: он доволен собой и ему не надо других наград. Другими словами, «Я-концепция» может выполнять функцию самоощернения. Но она может нести в себе и самообвинительные тенденции.

Люди, считающие себя неудачниками, могут подсознательно подрывать свои усилия по исправлению ситуации, с тем чтобы сохранить привычный прежний свой образ. Резкая перемена «Я-образа» — даже в лучшую сторону — может восприниматься человеком очень болезненно, так как ему придется вновь вести борьбу за идентичность.

Дж. Ловингер попыталась описать процесс формирования людьми связанных, непротиворечивых представлений о себе и развитие «Я-концепции» представила в виде последовательности предсказуемых стадий. «Я-концепция», или «ЭГО» индивида, проходит в своем развитии ряд стадий, которые зависят от смысловых структур, или толкований внешнего мира, и от структур характера, предназначенных для осмысления своего опыта и достижения самопонимания.

Первые две стадии — досоциальная и импульсивная — встречаются прежде всего у маленьких детей. На досоциальной стадии младенцы озабочены исключительно собственными потребностями и стремятся к удовольствию. Дети в раннем детстве, находящиеся на импульсивной стадии, уже достигли отдельной идентичности, хотя их по-прежнему интересует главным образом удовлетворение своих потребностей. Они оценивают свои действия как хорошие или плохие, основываясь исключительно на том, поощряют их за это или наказывают. Их представление о мире эгоцентрично и конкретно. Дж. Ловингер обнаружила, что некоторые дети, подростки и даже взрослые задерживаются на этой стадии.

Третья стадия — самозащитная, или дельта-стадия, — более прогрессивна: дошкольник руководствуется своекорыстием и для удовлетворения личных интересов все средства хороши: он подчиняется правилам только исходя из личной выгоды и чтобы избежать неприятностей. Но на этой стадии могут задержаться некоторые подростки и взрослые — они продолжают во всем искать свою выгоду и манипулировать окружающими, а их отношения с другими людьми сосредоточены на вопросах контроля, господства, обмана и собственных неприятностей.

Четвертой стадии — конформистской — большинство людей достигает в конце детства или в отрочестве. Человек судит о себе по внешним обстоятельствам: имуществу, статусу, репутации, внешности, а правилам подчиняется просто «потому, что так надо». Человек пытается избегать осуждения людей, и когда это ему не удается, испытывает чувство стыда.

Следующие три стадии требуют рефлексивного мышления со стороны подростков и взрослых. На пятой — сознательной — стадии они судят о своих особенностях, достижениях и идеалах исходя из собственных принципов, обязательно руководствуясь нормами сверстников или авторитетных лиц, способны к самокритике, осознают, что критерии «правильно — неправильно» зависят от контекста.

На шестой — автономной — стадии люди осознают внутренние конфликты между личными нуждами и своими идеалами, а также между своим и чужим восприятием одних и тех же событий. Они уже способны понимать других, проявлять терпимость и уважение к их взглядам, решениям жизненных проблем, выбору друзей и рода занятий. Вместо осуждения они начинают признавать за другими право на собственные решения.

Седьмая — интегрирующая — стадия достигается, когда люди обретают способность уважать и примирять конфликтующие требования как внутри себя, так и в отношениях с другими. Они не только терпят то обстоятельство, что другие не похожи на них, но и ценят это отличие. По оценкам Дж. Ловингер, этой стадии достигают менее 1% всех взрослых.

Формирование самосознания, идентичности — непрекращающийся процесс. Взрослые должны реструктурировать свою личную, профессиональную и семейную идентичность по мере того, как меняется их внутренний и внешний мир. Люди, которые могут увлечься своей работой, значительную часть своего чувства идентичности черпают в карьере. Другие могут приобрести свою идентичность не столько в профессиональной деятельности, сколько в семье или где-либо еще. Три системы развития взрослого человека предполагают динамические взаимодействия между тремя «Я»: как индивидуума, как члена семьи и как работника.

90% мужчин и женщин указывают, что их семейные роли и обязанности являются важнейшими компонентами при определении себя. Лишь в очень редких случаях мужчина

или женщина определяли себя исходя прежде всего из своей карьеры, а не семьи.

Идентичность человека как компетентного работника складывается, когда человек заинтересован, увлечен своей работой (внутренняя мотивация), показывает в ней хорошие результаты. Люди, достигшие идентичности себя как компетентного работника, утверждают, что они продолжали бы работать, даже если бы могли этого не делать, имея полную материальную обеспеченность, поскольку они получают от работы большее удовлетворение, чем от досуга.

В последние годы большинство работающих уже не определяют себя преимущественно через свою трудовую деятельность, а пытаются найти баланс между семьей, работой и развлечениями.

«Я-концепция» как совокупность установок человека, направленных на самого себя, включает в себя, согласно исследованиям Р. Бернса, следующие уровни:

1) образ «Я» — представления человека о самом себе — рефлексивная когнитивная схема;

2) самооценка — эмоциональная оценка этого представления, поскольку конкретные черты образа «Я» могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением;

3) потенциальная поведенческая реакция, т.е. те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой. Предметом самовосприятия и самооценки человека могут стать и его тело, и его способности, и его социальные отношения, и множество других личностных проявлений.

Когнитивная схема «Я-концепции» включает в себя две подсистемы: личностная идентичность и социальная идентичность. Личностная идентичность — это самоопределение человеком своих физических, интеллектуальных и нравственных черт.

Социальная идентичность складывается из отдельных идентификаций и определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям: расе, национальности, классу, полу, социальной группе, к выполнению определенных социальных ролей. Например, человек оценивает себя в качестве сына, учащегося, спортсмена или друга, спрашивая себя: насколько я хорош в этой роли, насколько она отражает сущность моего «Я», в какой степени мне важна эта роль? Социальная идентичность содержит и то, что о нас

думают другие, или то, что мы принимаем за их отношение к нам. Через понимание других человек приходит к формированию своего социального «Я». Наряду с личностной идентичностью социальная идентичность оказывается важным регулятором самосознания и социального поведения.

По мнению многих зарубежных психологов, позицию которых обобщил У. Хьюит, «Я-концепция» включает в себя следующие компоненты:

1) физический компонент (осмысление и оценка человеком своего тела, веса, роста, пола, степени привлекательности, предпочитаемого стиля одежды, типа жилища, режима питания, предпочитаемых марок автомобиля, предпочитаемого образа жизни — физкультура и спорт или праздность, алкоголь);

2) академический компонент (осмысление и оценка человеком своих интеллектуальных возможностей, своих учебных академических достижений, насколько высоки успехи в математике или иностранных языках, а также социальная оценка академических достижений на основе сравнения собственных успехов с достижениями других людей, принадлежащих к одному поколению или социальному классу; учебные успехи в школе или институте способны повысить или снизить самооценку). У. Джеймс отмечал: «Наше самоощущение в этом мире зависит исключительно от того, кем мы вознамерились стать и что мы вознамерились совершить»;

3) социальный компонент (представления человека о своем положении в обществе, о характере взаимоотношений с окружающими людьми в семейном кругу, в соседском сообществе, в кругу сверстников и знакомых, в учебном или трудовом коллективе в сочетании с тем, как человека оценивают окружающие и какие социальные роли он выполняет). Многие социальные роли становятся важной частью нашего «Я»;

4) трансперсональный компонент (представления человека о смысле жизни, нравственных, религиозных ценностях).

С психологической точки зрения «Я-концепция» играет тройную роль: она способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий. В социологическом смысле «Я-концепция» выполняет функцию объединения личности и окружающего общества.

Феноменологический подход в понимании «Я-концепции», развитый К. Роджерсом, основывается на следующих положениях:

— поведение человека зависит от ракурса индивидуального восприятия, которое преломляется в феноменальном поле сознания человека, где центром является «Я-концепция»;

— «Я-концепция» — это одновременно и представление, и внутренняя сущность индивида, которая тяготеет к ценностям, имеющим культурное происхождение;

— «Я-концепция» регулирует поведение, обладает относительной стабильностью, обуславливает довольно устойчивые схемы поведения;

— расхождения между опытом индивида и его «Я-концепцией» нейтрализуются с помощью механизмов психологической защиты;

— главным побуждением всякого человека является стремление к самоактуализации.

Большой вклад в исследование закономерностей формирования «Я-концепция» внес К. Роджерс, подчеркивая важность позитивного отношения, безусловного принятия ребенка со стороны значимых родных для формирования здоровой «Я-концепции». Поскольку позитивное отношение к себе зависит от оценок других людей, прежде всего значимых родителей, то может возникнуть разрыв между опытом индивида и его потребностью в позитивном отношении к себе.

Вместе с «Я-концепцией» развивается потребность в позитивном отношении со стороны окружающих. Развитие «Я-концепции» — это не просто процесс накопления данных опыта, условных реакций и навязанных другими представлений. «Я-концепция» представляет собой определенную систему. Изменение одного аспекта может полностью изменить природу целого. Таким образом, «Я-концепция» — это прежде всего система самовосприятий человека.

«Я-концепция», согласно определению К. Роджерса, складывается:

— из представления о собственных характеристиках и способностях индивида;

— представлений о возможностях его взаимодействия с другими людьми и окружающим миром;

— ценностных представлений, связанных с объектами и действиями;

— представлений о целях и идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность.

«Я-концепция — это сложная структурированная картина, существующая в сознании индивида. В эту структуру входит как собственно «Я», так и отношения, в которые «Я» может вступать, а также позитивные и негативные ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями «Я» в прошлом, настоящем и будущем.

В рамках структуры «Я-концепции» К. Роджерса существуют три основные модальности:

1) «реальное Я» — установки, связанные с тем, как человек воспринимает свои актуальные способности, роли, актуальный статус, т.е. с его представлениями о том, каков он на самом деле;

2) «зеркальное (социальное) Я» — установки, связанные с представлениями человека о том, как его видят другие;

3) «идеальное Я» — установки, связанные с представлениями человека о том, каким он хотел бы стать.

Если «реальное Я» и «идеальное Я» резко отличаются, то их низкая конгруэнтность (совпадение) порождает низкую самооценку, высокую тревожность, депрессивность. Расхождения между «реальным Я» и «идеальным Я» могут приводить к искаженному восприятию реальности — субцепции, порождать различные психологические трудности. Если возникает рассогласование между реальным опытом и «реальным Я», то может произойти психологическая дезадаптация как результат попыток оградить сложившуюся «Я-концепцию» от угрозы столкновения с таким опытом, который с ней не согласуется. Это приводит к искажениям в восприятии опыта или к его игнорированию в форме неверной интерпретации. К. Роджерс полагал, что благодаря психотерапевтическому воздействию восприятие «идеального Я» становится более реалистичным и «реальное Я» начинает больше гармонировать с миром.

Учитывая то, что человеку порой приходится скрывать свои истинные мысли и чувства, демонстрируя те, которые получают одобрение окружающих, то в результате человек все меньше остается самим собой, «маскируется, притворяется», что приводит к разладу между реальным «Я», формируемым средой, и той частью психики, которая становится для него источником тревоги. Напротив, если человек почувствует, что его принимают таким, каков он есть, то он склонен раскрывать свои подлинные мысли,

чувства, эмоции. Таким образом, личность уравновешенна, когда есть согласие между реальным «Я» и его чувствами, мыслями и поведением.

Результатом несоответствия между «реальным Я» и жизненным опытом, с одной стороны, и между «реальным Я» и тем образом «идеального Я», который сложился у человека о себе самом, с другой, могут быть тревога и нарушение психологической адаптации. М. Розенберг и Г. Каплан описывают более дробную классификацию образов «Я». «Возможное Я» — представления человека о том, каким он мог бы стать. Оно не тождественно «идеальному Я», заданному социальными нормативами и долженствованиями. «Возможное Я» отличается от «желаемого Я», непосредственно определяемого мотивациями человека, так как включает в себя рефлексии моментов непроизвольности в саморазвитии.

«Идеальное Я» содержит цели, которые человек связывает со своим будущим (Г. Оллпорт), образ того, каким человек хочет или надеется стать в будущем для достижения адекватности и совершенства (Комбс, Соупер), идеальный образ культурных идеалов, представлений и норм поведения, которые становятся личными идеалами благодаря механизмам социального подкрепления и осуществляют регулирующую функцию, ответственную за выбор поступков.

Контрольные вопросы и задания

1. Какова структура личности?
2. Какое определение темпераменту вы можете дать? У младенца уже есть темперамент?
3. Какие теории темпераментов вы знаете? Охарактеризуйте сильные и слабые стороны своего темперамента.
4. К какому конституционному типу вы относите себя?
5. Что такое психосоциотип? Укажите свой психосоциотип и определите, с каким типом людей у вас будут отношения ревизии, дуальные или конфликтные отношения и почему?
6. В чем отличие характера от темперамента? Какие акцентуации характера встречаются у людей?
7. В чем отличие задатков и способностей?
8. Какие мотивы поведения являются преобладающими у вас?
9. Каковы структура и функции самосознания? Какие могут быть нарушения самосознания?
10. Что представляют собой стрессы и фрустрации?
11. Какие теории эмоций вы знаете?

Глава 5

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ

5.1. Структура процесса приема информации

Рассмотрим структуру познавательных процессов, с помощью которых человек получает и осмысливает информацию, отображает объективный мир, преобразуя его в свой субъективный образ.

Ощущение, восприятие, мышление служат неразрывными частями единого процесса отражения действительности. Чувственное наглядное познание предметов и явлений окружающего мира есть исходное. Однако ощущая, воспринимая, наглядно представляя себе любой предмет, любое явление, человек должен как-то анализировать, обобщать, конкретизировать, другими словами, мыслить о том, что отражается в ощущениях и восприятиях. **Ощущения, восприятия, представления, мышление, память составляют познавательные процессы** (табл. 5.1).

Таблица 5.1

| Ощущения | Восприятия | Память | Воображение | Мышление |
|---|--|---|---|---|
| отражение отдельных свойств предметов, непосредственно воздействующих на наши органы чувств | целостное отражение предметов, непосредственно воздействующих на органы чувств в совокупности свойств и признаков этих предметов | отражение прошлого опыта и запечатление, сохранение и воспроизведение чего-либо | отражение будущего, создание нового образа на основе прошлого опыта | высшая форма отражательной деятельности, позволяющая понять сущность предметов и явлений, их взаимосвязь, закономерность развития |

Структура приема информации включает в себя следующие этапы (рис. 5.1):

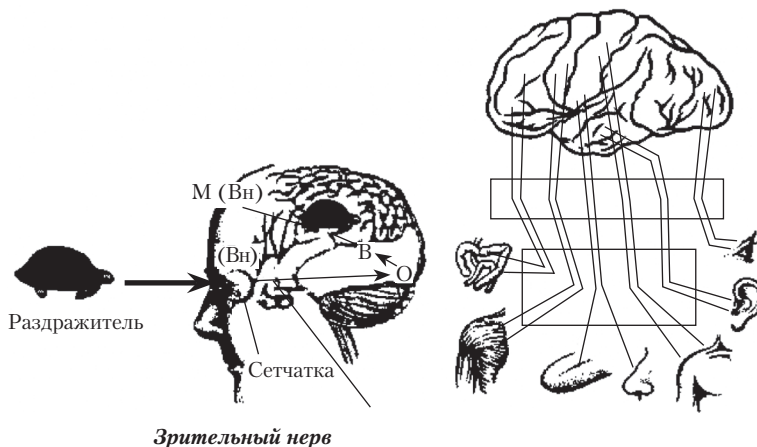


Рис. 5.1. Этапы приема информации

$P \rightarrow OЧ \rightarrow НИ \rightarrow ГМ \rightarrow ОЩ \rightarrow ЦВ \rightarrow (ЭП) \rightarrow ОП \rightarrow (М) \rightarrow ОС \rightarrow ВН$

Раздражитель (слуховой, зрительный) P воздействует на органы чувств ($OЧ$), в результате чего возникают нервные импульсы ($НИ$), которые по нервным проводящим путям поступают в головной мозг ($ГМ$), обрабатываются там и формируют отдельные ощущения ($OЩ$), на основе которых складывается целостный образ восприятия ($ЦВ$) предмета, который сопоставляется с эталонами памяти ($ЭП$), в результате чего происходит опознание ($ОП$) предмета, а затем при мысленном сопоставлении текущей информации и прежнего опыта посредством мыслительной деятельности ($М$) происходит осмысление ($ОС$), понимание информации. Внимание ($ВН$) должно быть направлено на прием и понимание информации.

5.2. Ощущение

Анатомо-физиологический аппарат, специализированный для приема воздействий определенных раздражителей из внешней и внутренней среды и переработки их в ощущения, называют анализатором.

Каждый анализатор состоит из трех частей:

- 1) **рецептора**, или органа чувств, преобразующего энергию внешнего воздействия в нервные сигналы;
- 2) **проводящих нервных путей**, по которым нервные сигналы передаются в мозг;
- 3) **мозгового центра в коре** полушарий головного мозга.

Каждый рецептор приспособлен к приему только определенных видов воздействия (свет, звук), т.е. обладает специфической возбудимостью к определенным физическим и химическим агентам.

Ощущения объективны, так как в них всегда отражен внешний раздражитель, а с другой стороны, субъективны, поскольку зависят от состояния нервной системы и индивидуальных особенностей.

Существует несколько возможных вариантов классификации тех двух десятков анализаторных систем, которыми обладает человек. Обычно используют следующие критерии:

- 1) по наличию или отсутствию непосредственных контактов рецептора с раздражителем, вызывающим ощущение;
- 2) по месту расположения рецепторов;
- 3) по времени возникновения в ходе эволюции;
- 4) по модальности (виду) раздражителя.

Наиболее используемой является систематизация, предложенная английским физиологом И. Шеррингтоном, который выделил три основных класса ощущений:

- 1) **экстерорецептивные**, возникающие при воздействии внешних стимулов на рецепторы, расположенные на поверхности тела;
- 2) **интерорецептивные** (органические), сигнализирующие о том, что происходит в организме (ощущения голода, жажды, боли и т.п.);
- 3) **проприорецептивные**, расположенные в мышцах и сухожилиях; с их помощью мозг получает информацию о движении.

Общая масса экстерорецептивных ощущений в схеме И. Шеррингтона разделена на **дистантные** (зрительные, слуховые) и **контактные** (осязательные, вкусовые). Обонятельные ощущения занимают в этом случае промежуточное положение. **Наиболее древней является органическая (прежде всего болевая) чувствительность,**

затем появились контактные (прежде всего тактильная, т.е. осязание) формы. И самыми эволюционно молодыми следует считать слуховые и особенно зрительные системы рецепторов. Наиболее значительными для функционирования человеческой психики являются зрительные (85% всей информации о внешнем мире), слуховые, тактильные, органические, обонятельные и вкусовые ощущения.

По модальности раздражителя ощущения делят на зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, тактильные, статические и кинестезические, температурные, болевые.

Ощущения возникают благодаря работе анализаторов при условии, что характеристики воздействующего раздражителя соответствуют диапазону чувствительности органов чувств и анализатора.

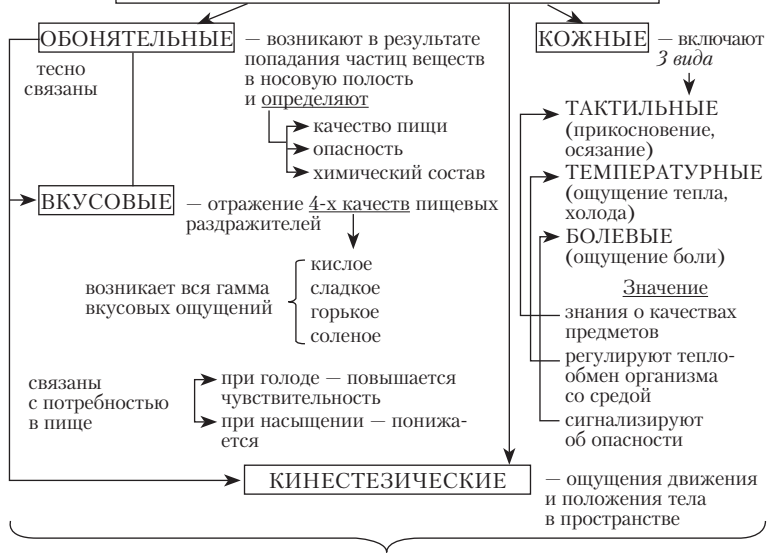


Рис. 5.2. Классификация ощущений

ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДОВ ОЩУЩЕНИЙ



ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДОВ ОЩУЩЕНИЙ



Таким образом, ощущения с достаточной полнотой отражают все свойства материального мира на основе работы органов чувств

Рис. 5.3. Характеристика видов ощущений

Основные характеристики анализаторов

1. Нижний порог ощущений — минимальная величина раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение (обозначается J_0). Сигналы, интенсивность которых меньше J_0 , человеком не ощущаются. Верхний порог — максимальная величина раздражителя, которую способен адекватно воспринимать анализатор (J_{max}).

Интервал между J_0 и J_{max} носит название «диапазон чувствительности».

2. Дифференциальный, разностный порог — наименьшая величина различий между раздражителями, когда они еще ощущаются как различные. Величина ΔJ пропорциональна интенсивности сигнала J .

$$K = \Delta J/J - \text{закон Вебера.}$$

Для зрительного анализатора $K = 0,01$, для слухового — $K = 0,1$.

3. Оперативный порог различимости сигналов — это та величина различия между сигналами, при которой точность и скорость различения достигают максимума. Оперативный порог в 10—15 раз выше дифференциального порога.

4. Интенсивность ощущения (E) прямо пропорциональна логарифму силы раздражителя J .

$$E = k \log J + c - \text{(закон Вебера — Фехнера).}$$

Временной порог — минимальная длительность воздействия раздражителя, необходимая для возникновения ощущений. Пространственный порог определяется минимальным размером едва ощутимого раздражителя. Острота зрения — способность глаза различать мелкие детали предметов. Размеры предметов выражаются в угловых величинах, которые связаны с линейными размерами по формуле:

$$\text{tga}/2 = h/2L,$$

где a — угловой размер объекта,

h — линейный размер,

L — расстояние от глаза до объекта.

У людей с нормальным зрением пространственный порог остроты зрения равен 1 угловой минуте, минимально допустимые размеры элементов отображения, предъявляемые человеку, должны быть на уровне оперативного порога и составлять не менее 15 угловых минут. Однако это справедливо

только для предметов простой формы. Для сложных предметов, опознание которых ведется по внешним и внутренним признакам, оптимальные условия будут в том случае, если их размеры составляют не менее 30–40 угловых минут.

Объем зрительного восприятия — число объектов, которые может охватить человек в течение одной зрительной фиксации (одного взгляда), при предъявлении не связанных между собой объектов объем восприятия составляет 4–8 элементов.

6. Латентный период реакции — промежуток времени от момента подачи сигнала до момента возникновения ощущения. После окончания воздействия раздражителя зрительные ощущения исчезают не сразу, а постепенно (инерция зрения = 0,1–0,2 с). Поэтому время действия сигнала и интервал между появляющимися сигналами должен быть не меньше времени сохранения ощущений, равного 0,2–0,5 с. В противном случае будет замедляться скорость и точность реагирования, поскольку во время прихода нового сигнала в зрительной системе человека еще будет оставаться образ предыдущего сигнала.

Основные характеристики анализаторов приведены в табл. 5.2, 5.3 и 5.4.

Таблица 5.2

| Основные характеристики | Величина | Примечания |
|---|------------------------|--|
| Диапазон электромагнитных волн | 380–750 мк | |
| Диапазон яркостей, воспринимаемых глазом | 10^{-6} – 10^6 нит | |
| Оптимальный диапазон яркостей | 16–160 нит | |
| Нижний порог световой чувствительности | 9 нит | (при световой адаптации) |
| Дифференциальный порог | 0,01 | Контраст К-прямой (Вф-Вп)/Вф, где Вф — яркость фона, Вп — яркость предмета |
| Оптимальный контраст | 0,6–0,95 | |
| Максимально возможный контраст | 0,2 | |
| Острота зрения | 1 угловая минута | |
| Минимальные размеры элементов отображения | 30–40° | |

Окончание табл. 5.2

| Основные характеристики | Величина | Примечания |
|--|--------------|---|
| Продолжительность зрительной фиксации | 0,25–0,65 с | |
| Латентный период | 160–240 с | |
| Инерция зрения | 0,2–0,5 с | |
| Временной порог | 0,1–0,2 с | |
| Интервал между сигналами | 0,2–0,5 с | |
| Критическая частота мелькания (КЧМ) | 15–25 Гц | (обеспечивает слитное восприятие мелькающих сигналов), оптимальная КЧМ – 40–50 Гц |
| Время темновой адаптации (повышение чувствительности зрения в темноте) | 40 мин | |
| Время световой адаптации (снижение чувствительности зрения при ярком, слепящем свете) | 10 с | |
| Внешняя освещенность, при которой увеличивается скорость распознавания: а) при прямом контрасте; б) при обратном контрасте (изображение ярче фона – экран дисплея) | 200–500 люкс | |
| | 5–8 люкс | |

Таблица 5.3

| Основные характеристики | Величина |
|---|---|
| Частотная чувствительность | 16–20 000 Гц |
| Спектр человеческой речи | 20–3500 Гц |
| Диапазон звукового давления | $2 \cdot 10^{-4} - 2 \cdot 10^{-2}$ дин/см ² |
| Нижний порог: а) при 2000 Гц; б) при ± 50 Гц | 10 дБ ($\pm 0,0002$ дин/см ²) 40 дБ |
| Верхний порог | 120–130 дБ |
| Интенсивность речи | 40–100 дБ |

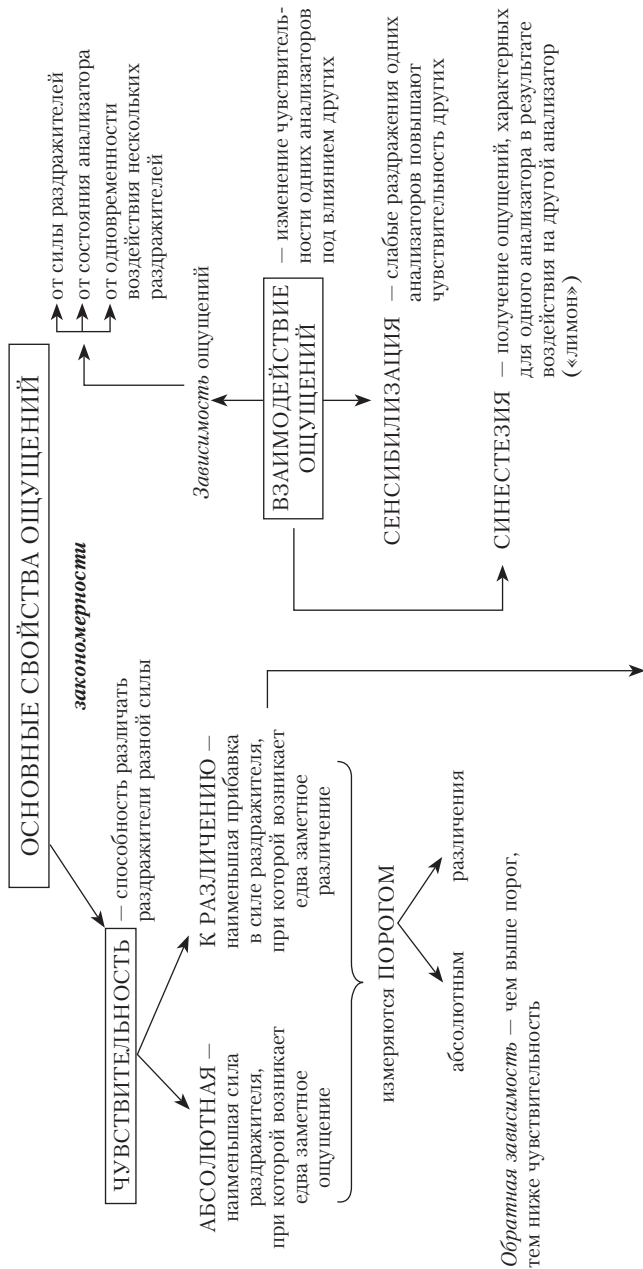
Окончание табл. 5.3

| Основные характеристики | Величина |
|---|-------------------|
| Дифференциальный порог (по интенсивности) равен 0,1 | (0,3–0,7 дБ) |
| Дифференциальный частотный порог | 2–5 Гц |
| Латентный период | 120–180 мс |
| Временной период | 50 мс |
| Пространственный порог | 10–20° |
| Необходимое превышение интенсивности речи над шумом | 6 дБ |
| Интервал между короткими звуками (5–10 мс) | 30–40 мс |
| Между нормальными звуками (50 мс) | 3 мс |
| Оптимальный темп речи | 120 слов в минуту |

Таблица 5.4

| Основные характеристики | Величина | Примечания |
|-------------------------|------------------------|--|
| Нижний порог | 3–10 г/мм ² | (минимальное давление, необходимое для возникновения ощущения исходной величины давления раздражителя) |
| Верхний порог | 300 г/мм ² | |
| Дифференциальный порог | 0,07 | |
| Латентный период | 139 мс | |
| Пространственный порог | 1,1–67 мм | (расстояние между двумя точками, при раздражении которых возникает ощущение двух прикосновений) |

Различают две основные формы изменения чувствительности: **адаптация** — изменение чувствительности для приспособления к внешним условиям (чувствительность может повышаться или понижаться, например, адаптация к яркому свету, сильному запаху) и **сенсбилизация** — повышение чувствительности под влиянием внутренних факторов состояния организма (рис. 5.4).



«Она источник сложного мыслительного процесса — сравнения» (Б. Г. Ананьев).

Рис. 5.4. Основные свойства ощущений

Прием и переработка человеком поступившей через органы чувств информации завершается возникновением образов предметов и явлений. Процесс формирования этих образов называется **восприятием** (иногда употребляются также термины «перцепция», «перцептивный процесс»).

5.3. Восприятие

Если в результате ощущения человек получает знания об отдельных свойствах, качествах предметов (что-то горячее обожгло, что-то яркое блеснуло впереди и т.д.), то восприятие дает целостный образ предмета или явления. Оно предполагает наличие разнообразных ощущений и протекает вместе с ними, но не может быть сведено к их сумме. Восприятие зависит от определенных отношений между ощущениями, взаимосвязь которых в свою очередь зависит от взаимодействия и отношений между качествами и свойствами, различными частями, входящими в состав предмета или явления.

Восприятием называют психический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств при непосредственном воздействии их на органы чувств. Восприятие — это отражение комплексного раздражителя.

Выделяются четыре операции, или четыре уровня перцептивного действия: обнаружение, различение, идентификация и опознание. Первые два относятся к перцептивным, последние — к опознавательным действиям (рис. 5.5).



Рис. 5.5. Перцептивные действия

Всякое восприятие включает в себя активный двигательный компонент (ощупывание предметов рукой, движение глаз при рассматривании и т.п.) **и сложную аналитико-синтетическую деятельность мозга по синтезу целостного образа.**

Закономерность субъективности восприятия состоит в том, что одну и ту же информацию люди воспринимают по-разному, субъективно, в зависимости от своих интересов, потребностей, способностей и т.п. Зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности носит название **апперцепции.**

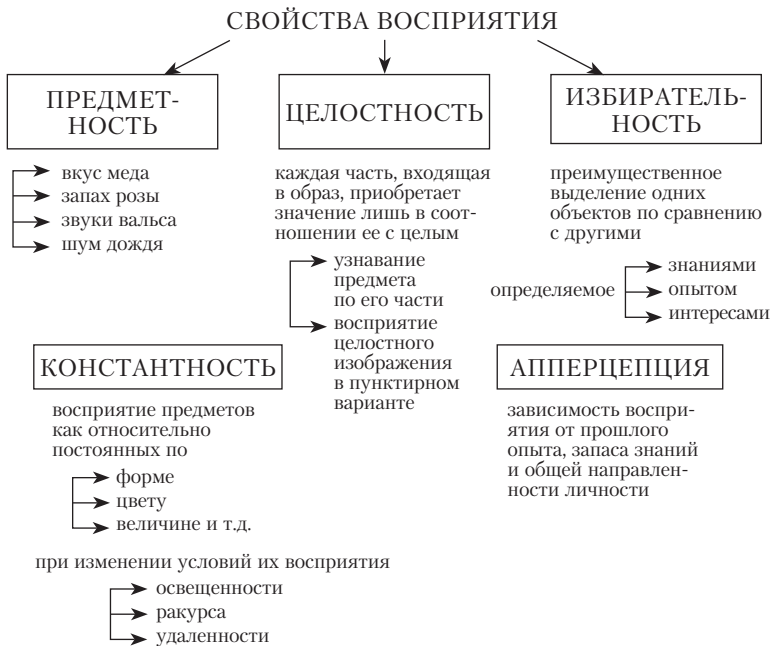


Рис. 5.6. Свойства восприятия

1. Целостность — восприятие есть всегда целостный образ предмета. Однако способность целостного зрительного восприятия предметов не является врожденной. Об этом свидетельствуют данные о восприятии людей, ослепших в младенчестве и восстановивших зрение в зрелые годы: в первые дни после операции они видят не мир предметов, а лишь расплывчатые очертания, пятна различной яркости и величины. Постепенно, через несколько недель, у этих

людей формировалось зрительное восприятие, но оно оставалось ограничено тем, что они узнали ранее путем осязания. Таким образом, восприятие формируется в процессе практики, т.е. **восприятие — система перцептивных действий, которыми надо овладеть.**

2. **Константность** восприятия — благодаря этому свойству мы воспринимаем окружающие предметы как относительно постоянные по форме, цвету, величине и т.п. Источником константности восприятия являются активные действия перцептивной системы (системы анализаторов, обеспечивающих акт восприятия).

Многократное восприятие одних и тех же объектов при разных условиях позволяет выделить относительно постоянную, инвариантную структуру воспринимаемого объекта. Константность восприятия — не врожденное свойство, а приобретенное. Нарушение константности восприятия происходит, когда человек попадает в незнакомую ситуацию. Например, людям, которые смотрят с верхних этажей высотного здания вниз, автомобили, пешеходы кажутся маленькими; в то же время строители, работающие постоянно на высоте, сообщают, что они видят объекты, расположенные внизу, без искажения их размеров (рис. 5.7).

Свойство восприятия — «целостность»



Свойство восприятия — «константность»

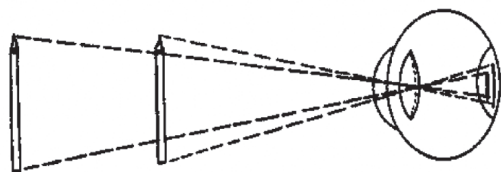


Рис. 5.7. «Целостность» и «константность»

3. **Структурность** — восприятие не является простой суммой ощущений. Мы воспринимаем фактически абстрагированную из этих ощущений обобщенную структуру. Например, слушая музыку, мы воспринимаем не отдельные звуки, а мелодию, которую узнаем, если ее исполняет оркестр либо один рояль или человеческий голос, хотя отдельные звуковые ощущения различны.

4. **Осмысленность** — восприятие тесно связано с мышлением, с пониманием сущности предметов.

5. **Избирательность** восприятия проявляется в преимущественном выделении одних объектов по сравнению с другими (рис. 5.8).

Свойство восприятия — «структурность»



Свойство восприятия — «избирательность»

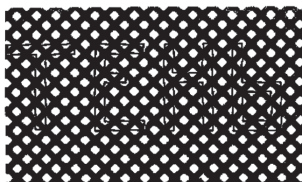


Рис. 5.8. «Структурность» и «избирательность»

Швейцарским психологом Г. Роршахом было установлено, что даже бессмысленные чернильные пятна всегда воспринимаются людьми как что-то осмысленное (собака, облако, озеро...) и только некоторые психически больные склонны воспринимать случайные чернильные пятна как таковые. Иначе говоря, восприятие протекает как динамический процесс поиска ответа на вопрос: «Что это такое?»

Виды восприятия: восприятие предметов, времени, отношений, движений, пространства, человека.

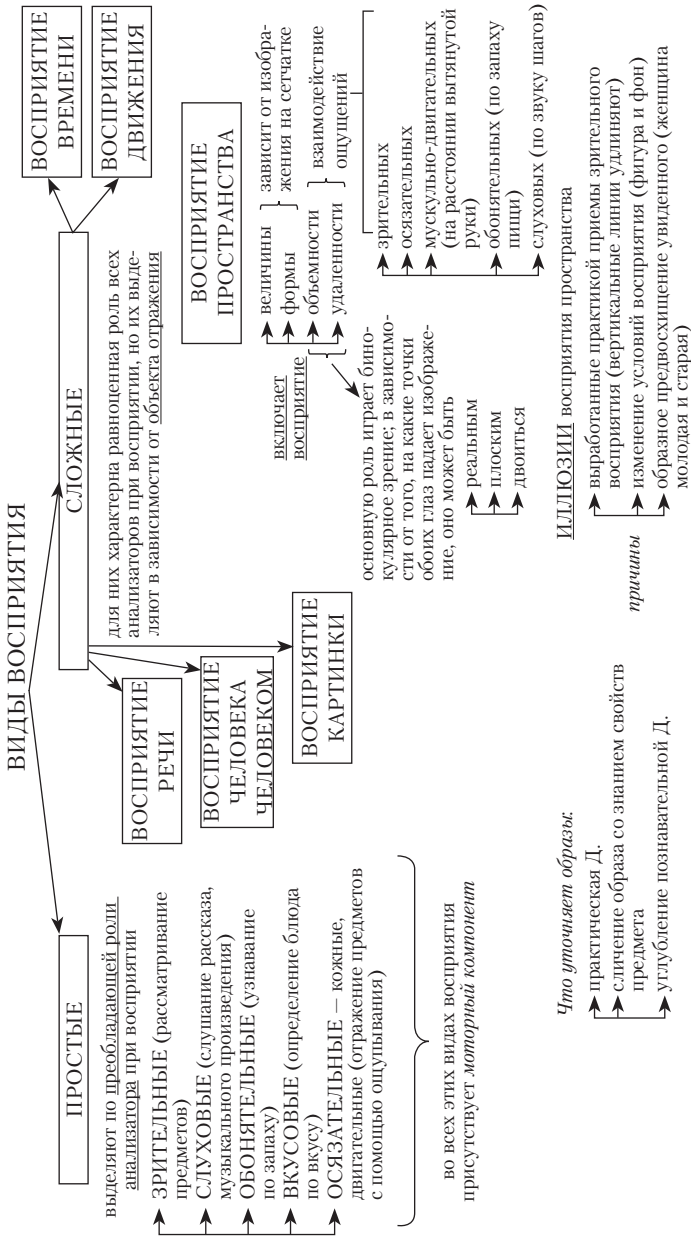


Рис. 5.9. Виды восприятия

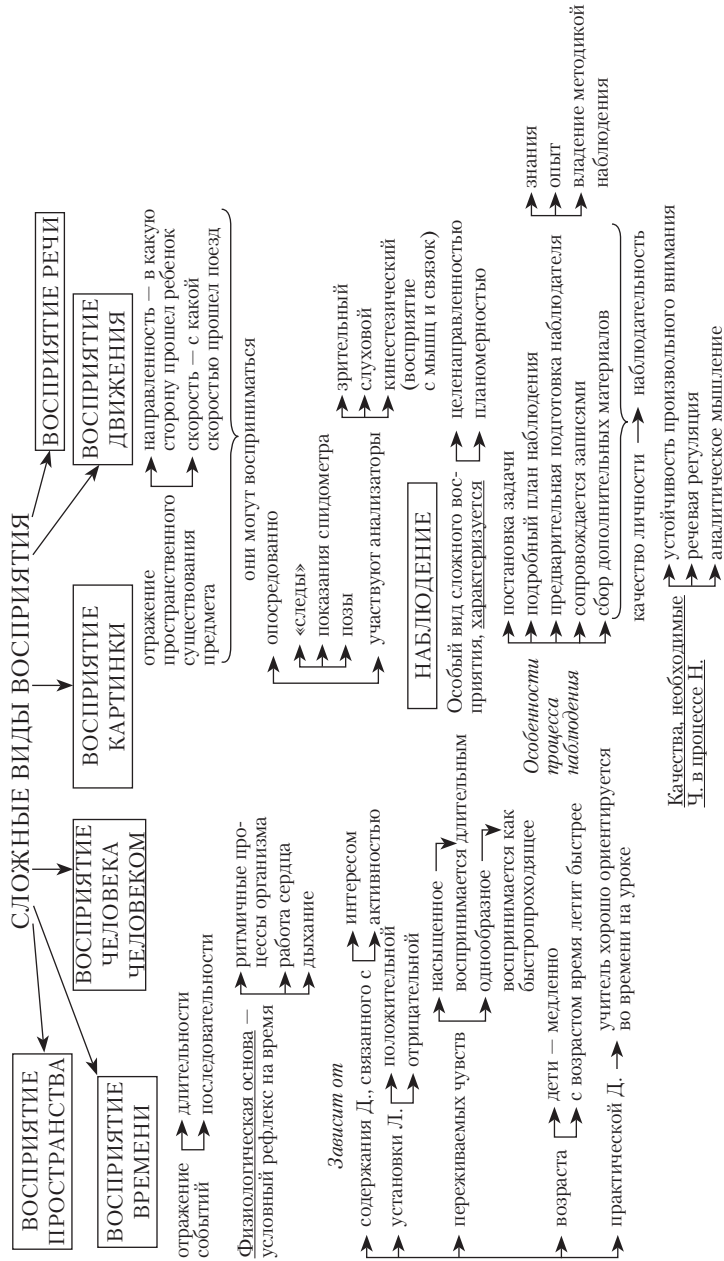


Рис. 5.10. Сложные виды восприятия

Возможны иллюзии восприятия (от лат. *illusere* — обманывать) — искажение восприятия частных признаков предметов, возникающее под воздействием внешних условий (физические иллюзии — например мираж) или являющиеся следствием особого психофизиологического состояния повышенной эмоциональной возбудимости (физиологические иллюзии).

Появление ряда иллюзий связано с психологическими особенностями процесса восприятия. Например, после остановки поезда некоторое время продолжает казаться, что он все еще движется.

В известной иллюзии Ф. Мюллера-Лайера длина отдельных линий воспринимается по-разному в зависимости от формы фигур, в состав которых они входят. Иллюзия луны проявляется в том, что чем ниже луна над горизонтом, тем крупнее выглядит, потому что горизонт воспринимается более удаленным, чем небо над головой. Если на одном расстоянии будут находиться два одинаковых предмета, только окрашенные в разные тона, то светлый покажется больше и ближе, чем темный. Иллюзии широко используют в своей работе не только фокусники, но и парикмахеры, модельеры, дизайнеры. Чтобы комната смотрелась просторнее, ее окрашивают в светлые тона (рис. 5.11).

Свойство восприятия — «иллюзии»

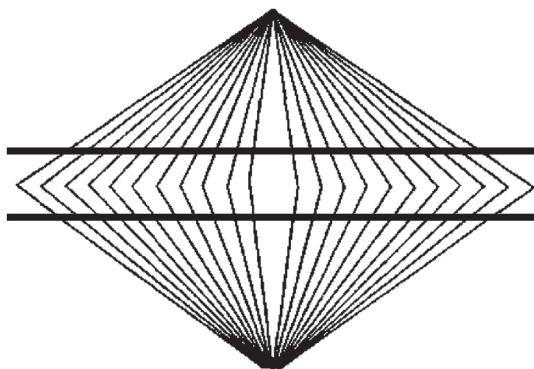


Рис. 5.11. Иллюзии

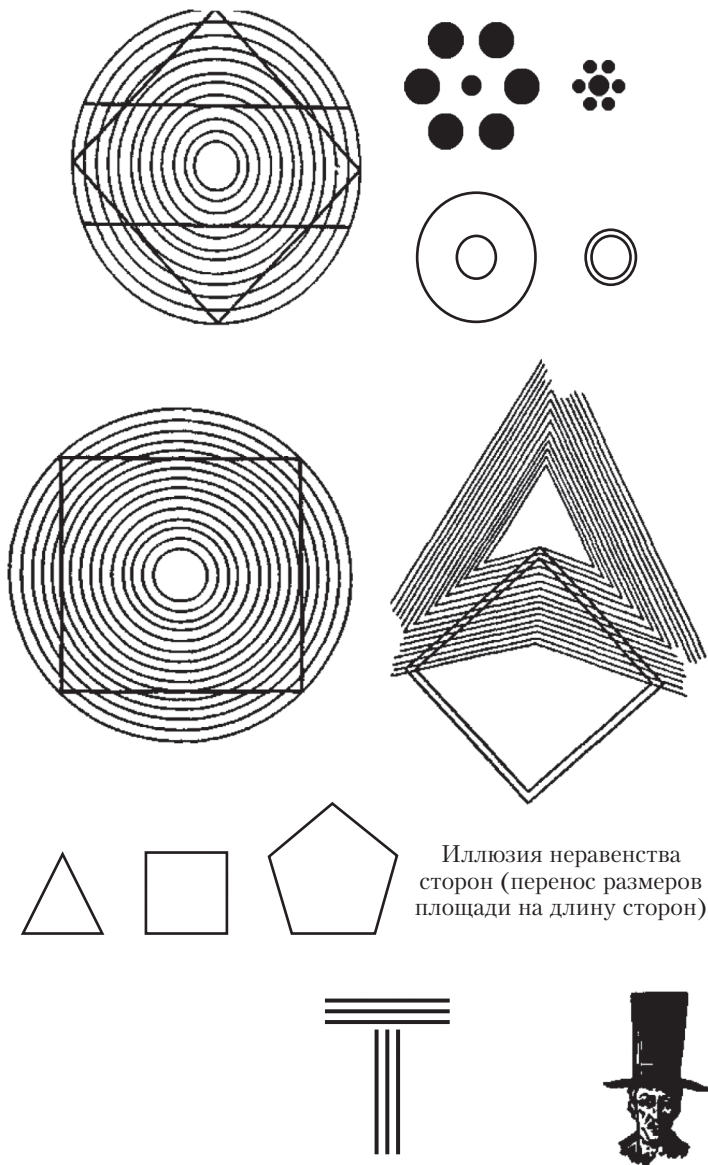


Рис. 5.11. Иллюзии (продолжение)

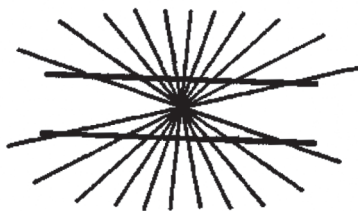
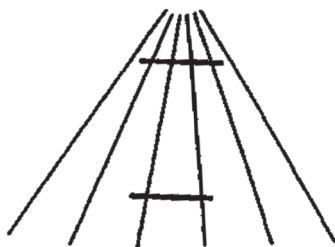
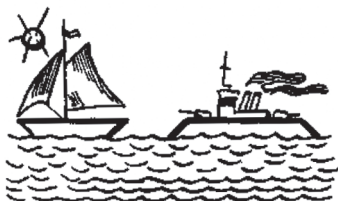
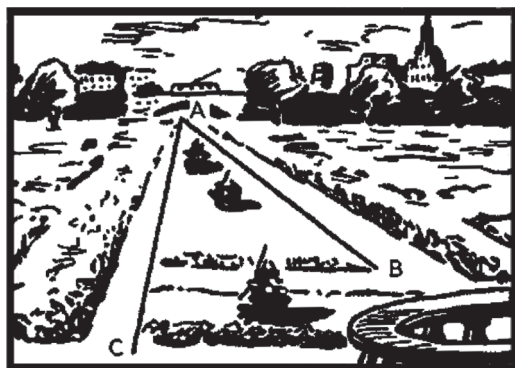


Рис. 5.11. Иллюзии (окончание)

5.4. Внимание

Для восприятия любого явления необходимо, чтобы оно смогло вызвать ориентировочную реакцию, которая и позволит нам «настроить» на него свои органы чувств. Подобная **произвольная или произвольная направленность и сосредоточенность психической деятельности на каком-либо объекте восприятия и называется вниманием**. Без него восприятие невозможно.

Внимание — это направленность психики (сознания) на определенные объекты, имеющие для личности устойчивую или ситуативную значимость, сосредоточение психики (сознания), предполагающее повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности.

Характеризуя внимание как сложное психическое явление, выделяют **ряд функций** внимания. Сущность внимания проявляется прежде всего в **отборе** значимых, **релевантных**, т.е. соответствующих потребностям данной деятельности, воздействий и **игнорировании** (торможении, устранении) других — несущественных, побочных, конкурирующих воздействий. Наряду с функцией отбора выделяется функция **удержания** (сохранения) данной деятельности (сохранение в сознании образов определенного предметного содержания) до тех пор, пока не завершится акт поведения, познавательная деятельность, пока не будет достигнута цель.

Одними из важнейших функций внимания являются **регуляция и контроль** протекания деятельности.

Свойства внимания: объем, сосредоточенность (концентрация), распределяемость, устойчивость, колебание, переключаемость.

Объем внимания измеряется тем количеством объектов, которые воспринимаются одновременно. Объединенные по смыслу объекты воспринимаются в большем количестве, чем не объединенные. У взрослого человека объем внимания равен 4–6 объектам.

Концентрация внимания есть степень сосредоточения сознания на объекте (объектах). Чем меньше круг объектов внимания, участок воспринимаемой формы, тем более сконцентрировано внимание.

Концентрация внимания обеспечивает углубленное изучение познаваемых объектов и явлений, вносит ясность

в представления человека о том или ином предмете, его назначении, конструкции, форме.

Концентрация, направленность внимания могут успешно развиваться под влиянием специально организованной работы по развитию данных качеств.

Распределение внимания выражается в умении одновременно выполнять несколько действий или вести наблюдения за несколькими процессами, объектами. В некоторых профессиях распределение внимания приобретает особенно важное значение. Такими профессиями являются профессии шофера, летчика, педагога. Учитель объясняет урок и одновременно следит за классом учеников, нередко он еще и пишет что-нибудь на классной доске.

С точки зрения физиологии распределение внимания объясняется тем, что при наличии в коре головного мозга оптимальной возбудимости в отдельных ее участках имеется лишь частичное торможение, в результате чего данные участки в состоянии управлять одновременно выполняемыми действиями. Чем лучше человек овладел действиями, тем легче ему одновременно выполнять их.

Устойчивость внимания не означает сосредоточенности сознания в течение всего времени на конкретном предмете или его отдельной части, стороне. Под устойчивостью понимается общая направленность внимания в процессе деятельности, на которую значительное влияние оказывает интерес. Необходимым условием устойчивости внимания является разнообразие впечатлений или выполняемых действий.

Однообразные действия снижают устойчивость внимания. Физиологически это объясняется тем, что под влиянием длительного действия одного и того же раздражителя возбуждение по закону отрицательной индукции вызывает в том же участке коры торможение, что и ведет к снижению устойчивости внимания.

Влияет на этот процесс и активная деятельность с объектом внимания. Действие еще более сосредотачивает внимание на объекте. Таким образом, внимание, сливаясь с действием и взаимно переплетаясь, создает крепкую связь с объектом.

Свойством, противоположным устойчивости, является отвлекаемость. Физиологическое объяснение отвлекаемости — это или внешнее торможение, вызванное

посторонними раздражителями, или продолжительное действие одного и того же раздражителя.

Отвлекаемость внимания выражается в колебаниях внимания, которые представляют собой периодическое ослабление внимания к конкретному объекту или деятельности. Колебания внимания наблюдаются даже при очень сосредоточенной и напряженной работе, что объясняется непрерывной сменой возбуждения и торможения в коре головного мозга. Однако через 15–20 минут колебания внимания могут привести к произвольному отвлечению от объекта, что лишней раз доказывает необходимость разнообразить в той или иной форме деятельность человека.

К свойствам внимания относится и переключение внимания. Оно состоит в перестройке внимания, в переносе его с одного объекта на другой. Различают переключение внимания преднамеренное (произвольное) и непреднамеренное (непроизвольное). Преднамеренное переключение внимания сопровождается участием волевых усилий человека.

Непреднамеренное переключение внимания обычно протекает легко, без особого напряжения и волевых усилий.

Различают три вида внимания: произвольное, произвольное и послепроизвольное.

Непроизвольное внимание — произвольно, само собой возникающее, вызвано действием сильного, контрастного или нового, неожиданного, или значимого и провоцирующего на эмоциональный отклик раздражителя.

Произвольное внимание — сознательное сосредоточение на определенной информации; требует волевых усилий, утомляет через 20 минут.

Послепроизвольное внимание — вызывается через входение в деятельность и возникающий в связи с этим интерес, в результате длительное время сохраняется целенаправленность, снимается напряжение, и человек не устает, хотя послепроизвольное внимание может длиться часами. Оно является самым эффективным и длительным.

Закономерность циркуляции, флуктуации внимания — через каждые 6–10 секунд мозг человека отключается от приема информации на доли секунды, в результате какая-то часть информации может быть потеряна.

Исследования Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына показали, что качества внимания зависят от свойств нервной системы человека.

5.5. Память и мнемические процессы

Память — форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения. Память — основа психической деятельности. Без нее невозможно понять основы формирования поведения, мышления, сознания, подсознания. Поэтому для лучшего понимания человека необходимо как можно больше знать о нашей памяти.

Образы предметов или процессов реальной действительности, которые мы воспринимали ранее, а сейчас мысленно воспроизводим, называются представлениями.

Основными процессами памяти являются запоминание, сохранение, узнавание и воспроизведение.

Запоминание — процесс, направленный на сохранение в памяти полученных впечатлений, предпосылка сохранения.

Сохранение — процесс активной переработки, систематизации, обобщения материала, овладения им.

Воспроизведение и узнавание — процессы восстановления прежде воспринятого. Различие между ними заключается в том, что узнавание имеет место при повторной встрече с объектом и его восприятии. Воспроизведение же происходит в отсутствие объекта.

Виды памяти

1. Непроизвольная память (информация запоминается сама собой без специального заучивания, в ходе выполнения деятельности, работы над информацией). Сильно развита в детстве, у взрослых ослабевает.

2. Произвольная память (информация запоминается целенаправленно с помощью специальных приемов). Эффективность произвольной памяти зависит от:

1) целей запоминания (насколько прочно, надолго человек хочет запомнить). Если цель — выучить, чтобы сдать экзамен, то вскоре после экзамена многое забудется, если цель — выучить надолго, для будущей профессиональной деятельности, то информация частично забывается;

2) приемов заучивания.

Приемы заучивания бывают:

а) механическое дословное многократное повторение, при котором работает **механическая память**, тратится много сил, времени, а результаты низкие. Механическая память — это память, основанная на повторении материала без его осмысления;

б) логический пересказ, который включает в себя логическое осмысление материала, систематизацию, выделение главных логических компонентов информации, пересказ своими словами. **Работает логическая память** (смысловая) — вид памяти, основанный на установлении в запоминаемом материале смысловых связей. Эффективность логической памяти в 20 раз выше, чем у механической памяти;

в) образные приемы запоминания (перевод информации в образы, графики, схемы, картинки). Работает **образная память**. Образная память бывает разных типов: зрительная, слуховая, моторно-двигательная, вкусовая, осязательная, обонятельная, эмоциональная. Эмоционально окрашенные впечатления человек хранит дольше всего. Эксперимент В. Н. Мясищева показал, что школьники при эмоциональном положительном отношении запомнили все показанные им 50 картин, при отрицательном — только 28, а при безразличном — всего 7;

г) мнемотехнические приемы запоминания (специальные приемы для облегчения запоминания).

Любая информация вначале попадает в **кратковременную память**, которая обеспечивает запоминание однократно предъявленной информации на короткое время, после чего она может забыться полностью либо перейти в долговременную память, но при условии одно-двукратного повторения информации. Кратковременная память (КП) ограничена по объему, при однократном предъявлении в КП помещается в среднем $7 + 2$ объекта. Это магическая формула памяти человека, т.е. в среднем с одного раза человек может запомнить от пяти до девяти слов, цифр, чисел, фигур, картинок, кусков информации. Главное — добиться, чтобы эти «кусочки» были более информационно насыщены за счет группировки, объединения цифр, слов в единый, целостный «кусочек-образ». Объем кратковременной памяти у каждого человека индивидуален, по нему можно прогнозировать успешность обучения по формуле: $ОКП/2 + 1 = \text{балл учебный}$.

Долговременная память (ДП) обеспечивает длительное сохранение информации; бывает двух типов:

1) ДП с сознательным доступом (т.е. человек может по своей воле извлечь, вспомнить нужную информацию);

2) ДП закрытая (человек в естественных условиях не имеет к ней доступа, а лишь при гипнозе, при раздражении определенных участков мозга может получить к ней доступ и актуализировать во всех деталях образы, переживания, картины всей жизни человека).

В ДП с сознательным доступом выделяют долговременную семантическую память (хранит информацию о мире, слова, с помощью которых обозначается знание предметов, накопленные сведения) и долговременную биографическую память (хранит информацию о событиях жизни конкретной личности, отражает самосознание). После травмы человек может утратить биографическую память, не помнить своей прошлой жизни, но сохранить знания, опыт, навыки, хранимые в семантической памяти.

Оперативная память — вид памяти, проявляющийся в ходе выполнения определенной деятельности, обслуживающий эту деятельность благодаря сохранению информации, поступающей как из КП, так и из ДП, необходимой для выполнения текущей деятельности.

Промежуточная память обеспечивает сохранение информации в течение нескольких часов, накапливает информацию за день, а время ночного сна отводится организму для очищения промежуточной памяти и категоризации информации, накопленной за прошедший день, перевода ее в долговременную память. По окончании сна промежуточная память опять готова к приему новой информации. У человека, который спит менее трех часов в сутки, промежуточная память не успевает очищаться, в результате нарушается выполнение мыслительных, вычислительных операций.

Р. Солсо отмечает, что у человека есть еще два типа памяти — процедурная и декларативная: процедурная — это знание того, как нужно действовать (сохраняет моторные, перцептивные, когнитивные навыки, обеспечивает привыкание, сенсбилизацию), и декларативная память — это способность дать ясный отчет о прошлом индивидуальном опыте, память на факты и события. У больных с повреждением гиппокампа — особой области мозга — процедурная память сохраняется, а декларативная память на недавние события полностью утрачивается.

Для долговременной памяти с сознательным доступом свойственна *закономерность забывания*: забывается

все ненужное, второстепенное, а также определенный процент и нужной информации.

Забывание может быть полным или частичным, длительным или временным. При полном забывании материал не только не воспроизводится, но и не узнается. Частичное забывание материала происходит тогда, когда человек воспроизводит его не весь или с ошибками, а также когда только узнает, но не может вспомнить в полном объеме. Временное забывание физиологи объясняют торможением временных нервных связей, полное забывание — их угасанием. Исследования процесса забывания выявили интересную особенность: наиболее точное и полное воспроизведение сложного и обширного материала происходит обычно не сразу после заучивания, а спустя 2—3 дня. Такое улучшенное отсроченное воспроизведение называется **реминисценцией**.

Факторы забывания

Большинство проблем с памятью связаны не с трудностями запоминания, а скорее — припоминания. Некоторые данные современной науки позволяют утверждать, что информация в памяти хранится неопределенно долго, но большей ее частью человек (в обычных для себя условиях) не может воспользоваться. Она ему практически не доступна, он ее «забыл», хотя и справедливо утверждает, что когда-то об этом «знал», читал, слышал, но... это и есть забывание, временное ситуационное, внезапное, полное или частичное, избирательное и т.п., т.е. процесс, приводящий к утрате четкости и уменьшению объема могущих быть актуализированными в психике данных. Глубина забывания бывает поразительной, иногда «забывшие» отрицают сам факт своего знакомства с тем, что им надо вспомнить, не узнают то, с чем неоднократно сталкивались.

Забывание может быть обусловлено различными факторами. Первый и самый очевидный из них — **время**. Менее часа требуется, чтобы забыть половину механически заученного материала.

Во избежание забывания необходимо:

1) понимание, осмысление информации (механически выученная, но не понятая до конца информация забывается быстро и почти полностью — кривая 1 на графике);

2) повторение информации (повторить нужно через 40 минут после заучивания, так как через час в памяти остается только 50% механически заученной информации).

Необходимо чаще повторять в первые дни после заучивания, потому что в это время максимальны потери от забывания, лучше так: в первый день — 2–3 повторения, во второй день — 1–2 повторения, в третий–седьмой дни — по одному повторению, затем одно повторение с интервалом в 7–10 дней. Помните, что 30 повторений в течение месяца эффективнее, чем 100 повторений за день. Поэтому систематическая, без перегрузки учеба, заучивание маленькими порциями в течение семестра с периодическими повторениями через 10 дней намного эффективнее, чем концентрированное заучивание большого объема информации в сжатые сроки сессии, вызывающее умственную и психическую перегрузку и почти полное забывание информации через неделю после сессии.

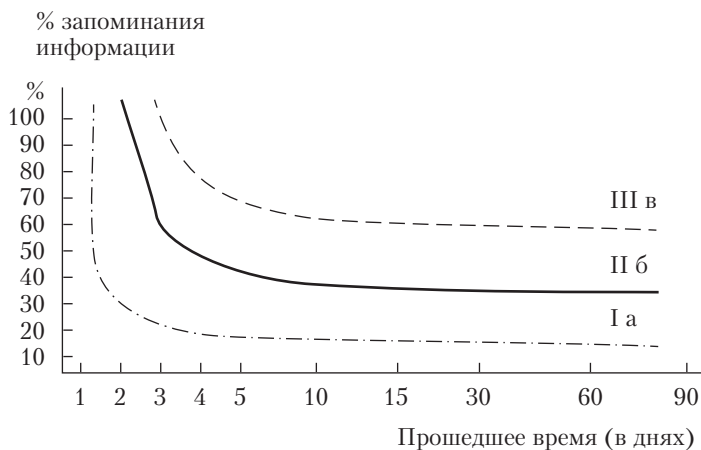


Рис 5.12. Кривая забывания Эббингауза:

а — бессмысленный материал; *б* — логическая обработка;
в — при повторении

Забывание в значительной степени зависит от характера деятельности, непосредственно предшествующей запоминанию и происходящей после него.

Отрицательное влияние предшествующей запоминанию деятельности получило название **проактивного торможения**. Отрицательное влияние следующей за запоминанием деятельности называют **ретроактивное торможение**, оно особенно ярко проявляется в тех случаях, когда вслед

за заучиванием выполняется сходная с ним деятельность или если она требует значительных усилий.

Когда мы отмечали, что забывание определяется временем, прошедшим после заучивания, то можно предположить очевидную зависимость: чем продолжительнее нахождение информации в психике, тем глубже забывание. Но для психики характерны парадоксальные явления: пожилые люди (возраст — это временная характеристика) легко вспоминают о давно прошедшем, но столь же легко забывают только что услышанное. Этот феномен называется **«законом Рибо»**, *законом обратного хода памяти*.

Важным фактором забывания обычно считают *степень активности использования имеющейся информации*. Забывается то, в чем нет постоянной потребности или необходимости. Это справедливо более всего по отношению к семантической памяти на информацию, полученную в зрелом возрасте.

Впечатления детства, двигательные навыки (езда на велосипеде, игра на гитаре, умение плавать) остаются достаточно устойчивыми в течение десятилетий без каких-либо упражнений. Известен, впрочем, случай, когда человек, просидевший в тюрьме около трех лет, разучился завязывать не только галстук, но и шнурки на ботинках.

Забывание может быть обусловлено работой защитных механизмов нашей психики, которые вытесняют из сознания в подсознание травмирующие нас впечатления, где они затем более или менее надежно удерживаются. Следовательно, «забывается» то, что нарушает психологическое равновесие, вызывает постоянное негативное напряжение («мотивированное забывание»).

Невозможность припомнить какой-либо материал не означает, что он совершенно забыт: забывается конкретная форма материала, но его значимое содержание качественно изменяется и включается в опыт человека. Согласно теории Р. Аткинсон, не забывается ничего, но пережитый материал уходит в глубины долговременной памяти и бессознательной психики (без доступа сознанию человека), но с помощью особых психологических методов к этому материалу можно получить доступ.

К самым ранним проявлениям ухудшения памяти относится *ослабление избирательной репродукции*, затруднения в воспроизводстве необходимого в данный момент материала (дат, имен, названий, терминов и т.п.). Затем

ослабление памяти может принять форму *прогрессирующей амнезии*. Ее причины: алкоголизм, травмы, склероз, возрастные и негативные личностные изменения, некоторые заболевания.

При амнезии вначале утрачиваются способности запоминать новую информацию, а затем последовательно сокращаются информационные запасы памяти. В первую очередь забывается то, что было усвоено совсем недавно, т.е. новые данные и новые ассоциации, затем утрачиваются воспоминания о последних годах жизни. Зафиксированные в памяти события детства, юности сохраняются гораздо дольше.

Быстрее люди утрачивают память, связанную с правилами сложных мыслительных действий, комплексных оценок, устойчивее всего манера держаться, походка и т.п.

Нарушение непосредственной памяти, или «корсаковский синдром», проявляется в том, что нарушена память на текущие события, человек забывает, что он только что сделал, сказал, увидел, поэтому накопление нового опыта и знаний становится невозможным, хотя прежние знания могут сохраняться.

Искажения памяти часто связаны с ослаблением способности различать свое и чужое, то, что человек переживал в действительности, и то, о чем он слышал или читал. При многократном повторении таких воспоминаний происходит их полная *персонификация*, т.е. человек совершенно естественно и органично считает своими чужие мысли, идеи, которые он иногда сам и отвергал, вспоминает о деталях событий, в которых никогда не участвовал. Это показывает, насколько память тесно связана с воображением, фантазией и с тем, что иногда называют психологической реальностью.

Оказалось, что большую роль в закреплении информации играют те же подкорковые области (прежде всего лимбическая система), которые ответственны за аффективную и мотивационную активацию психики.

Было установлено, что повреждение затылочных долей мозга вызывает нарушение зрения, лобных долей — эмоций, разрушение левого полушария негативно влияет на речь и т.п. Но, ко всеобщему удивлению, до самого последнего времени приходилось констатировать тот факт, что не только животные, но и люди могут переносить обширные повреждения мозга без явных нарушений памяти.

Единственно обнаруженная закономерность носила самый общий характер: чем *обширнее повреждения мозга, тем серьезнее его последствия для памяти*. Это положение называется *законом действия массы*: память разрушается пропорционально весу разрушенной мозговой ткани. Даже удаление 20% мозга (при хирургических операциях) не приводит к утрате памяти. Поэтому возникли сомнения в существовании локализованного центра памяти, ряд психологов однозначно утверждали, что органом памяти следует считать весь мозг.

При прямом воздействии на некоторые участки мозга в сознании могут всплывать сложные цепи воспоминаний, т.е. человек вдруг вспоминал то, что давно забыл, и легко продолжал помнить «забытое» после операции. Во-вторых, был найден если ни центр памяти, то, во всяком случае, участок, регулирующий перевод данных из кратковременной памяти в долговременную, без чего запоминание вновь поступившей новой информации невозможно. Этот центр называется «гиппокамп» и расположен в височной доле мозга. После двустороннего удаления гиппокампа больные сохраняли память о том, что было до операции, но запоминания новых данных не наблюдалось.

Японские исследователи обнаружили, что в височных долях серого вещества головного мозга записана вся жизнь человека по секундам, но мозг выдает только то, что необходимо для решения тех или иных задач.

На процессы памяти пытаются воздействовать также фармакологическими и физическими факторами. Многие ученые считают, что поиски в области управления памятью должны быть направлены на создание биологически активных соединений, избирательно влияющих на процессы обучения (скажем, кофеин, биогенные амины), кратковременную или долговременную память (вещества, тормозящие синтез ДНК и РНК, влияющие на обмен белков и др.), создание и формирование энграмм — веществ, влияющих на изменение белков клетки (от протоплазмы до сомы).

Сейчас изучение фармакологических средств, влияющих на память, идет стремительно. Установлено, что давным-давно известные гормоны гипофиза могут служить стимуляторами памяти. «Короткие» цепочки из аминокислот — пептиды, особенно вазопрессин, кортикотропин, значительно улучшают кратковременную и долговременную память.

Немецкие ученые даже обнаружили, что частое питье воды и фруктового чая улучшает человеческую память и склонности к творчеству. Оказывается, память есть не только у людей: вода может сохранять информацию. Российские ученые не только экспериментально показали возможность непосредственного ментального воздействия на воду, меняющего ее параметры, но и продемонстрировали возможность «считывания» записанной в воде информации.

5.6. Виды и процессы мышления

Наше познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия и переходит к мышлению. Функция мышления — расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление позволяет с помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии.

Задача мышления — раскрытие отношений между предметами, выявление связей и отделение их от случайных совпадений. *Мышление оперирует понятиями и принимает на себя функции обобщения и планирования.*

Мышление — наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами.

В своем становлении мышление проходит две стадии — **допонятийную и понятийную.**

Допонятийное мышление — это начальная стадия развития мышления у ребенка, когда его мышление организовано не так, как у взрослых: суждения детей — единичны, касаются конкретных предметов. При объяснении чего-либо все сводится ими к частному, знакомому. Большинство суждений — суждения по сходству или по аналогии, поскольку в этот период в мышлении главную роль играет память. Самая ранняя форма доказательства — пример. При нормальном развитии наблюдается закономерная замена мышления допонятийного, где компонентами служат конкретные образы, мышлением понятийным, использующим понятия и формальные операции.

Понятийное мышление формируется не сразу, а постепенно, через ряд промежуточных этапов.

Например, мыслительные операции у младших школьников еще связаны с конкретным материалом, недостаточно

обобщены; образующиеся понятия носят конкретный характер. Мышление детей этого возраста является **понятийно-конкретным**. Но младшие школьники овладевают уже и некоторыми более сложными формами умозаключений, осознают силу логической необходимости. На основе практического и наглядно-чувственного опыта у них развивается — сначала в простейших формах — **словесно-логическое мышление**, т.е. в форме абстрактных понятий. Мышление выступает теперь не только в виде практических действий и наглядных образов, а прежде всего в форме отвлеченных понятий и рассуждений.

В среднем и старшем школьном возрасте школьникам становятся доступны более сложные познавательные задачи. В процессе их решения мыслительные операции обобщаются, формализуются, благодаря чему расширяется диапазон их переноса и применения в различных новых ситуациях. Формируется система взаимосвязанных, обобщенных и обратимых операций. Развивается способность рассуждать, обосновывать свои суждения, осознавать и контролировать процесс рассуждения, овладевать его общими методами, переходить от его развернутых форм к свернутым формам. Совершается переход от понятийно-конкретного к абстрактно-понятийному мышлению.

Виды мышления

Наглядно-действенное мышление — вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование в процессе действий с предметами.

Наглядно-образное мышление — вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы; функции образного мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию. Очень важная особенность образного мышления — становление непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств. При наглядно-образном мышлении наблюдаемая ситуация преобразуется лишь в плане образа.

Словесно-логическое мышление — вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. Формами мышления являются: понятия, суждения, умозаключения (дедуктивные, индуктивные).

Различают два уровня мышления:

— **рассудок** — обычное житейское мышление, здравый смысл, это способность ясно рассуждать, правильно

строить свои мысли, классифицировать и систематизировать факты;

— **разум** — высший уровень теоретического познания, способность постигать сущность вещей, их законы и противоречия.

Различают теоретическое и практическое, интуитивное и аналитическое, реалистическое и аутистическое, продуктивное и репродуктивное мышление.

К разрешению задачи мышление идет с помощью многообразных операций, таких, как сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение.

Сравнение — мышление сопоставляет вещи, явления и их свойства, выявляя сходства и различия, что приводит к классификации.

Анализ — мысленное расчленение предмета, явления или ситуации для выделения составляющих элементов. Таким образом мы отделяем несущественные связи, которые даны в восприятии.

Синтез — обратный анализу процесс, который воссоставляет целое, находя существенные связи и отношения.

Познание совершается в **понятиях, суждениях и умозаклчениях**, поэтому **основные формы логического мышления** — это понятия, суждения, умозаклчения.

Мыслительный процесс — это процесс, которому предшествует осознание исходной ситуации (условия задачи). Он является сознательным и целенаправленным, оперирует понятиями и образами и завершается каким-либо результатом (переосмысление ситуации, нахождение решения, формирование суждения и т.п.).

Выделяют следующие четыре стадии решения проблемы:

- подготовка;
- созревание решения;
- вдохновение;
- проверка найденного решения.

Структура мыслительного процесса решения проблемы включает в себя:

1. Мотивацию (желание решить проблему).
2. Анализ проблемы (выделение того, «что дано», «что требуется найти», недостающих или избыточных данных и т.д.).
3. Поиск решения.
 - 3.1. Поиск решения на основе одного известного алгоритма; репродуктивное мышление.

3.2. Поиск решения на основе выбора оптимального варианта из множества известных алгоритмов.

3.3. Решение на основе комбинации отдельных звеньев из различных алгоритмов.

3.4. Поиск принципиально нового решения (творческое мышление) на основе:

а) углубленных логических рассуждений (анализ, сравнение, синтез, классификация, умозаключение и т.п.);

б) использования аналогий;

в) использования эвристических приемов;

г) использования эмпирического метода проб и ошибок.

В случае неудачи:

3.5. Отчаяние, переключение на другую деятельность, «период инкубационного отдыха» — «созревание идей», озарение, вдохновение, инсайт, мгновенное осознание решения некоторой проблемы (интуитивное мышление).

Факторы, способствующие «озарению»:

а) высокая увлеченность проблемой;

б) вера в успех, в возможность решения проблемы;

в) высокая информированность в проблеме, накопленный опыт;

г) высокая ассоциативная деятельность мозга (во сне, при высокой температуре, лихорадке, при эмоционально положительной стимуляции).

4. Логическое обоснование найденной идеи решения, логическое доказательство правильности решения.

5. Реализацию решения.

6. Проверку найденного решения.

7. Коррекцию (в случае необходимости — возврат к этапу 2).

Мыслительная деятельность реализуется как на уровне сознания, так и в области бессознательного, характеризуется сложными переходами и взаимодействиями этих уровней. В результате успешного (целенаправленного) действия получаются: результат, соответствующий предварительно поставленной цели, и результат, который не был предусмотрен в сознательной цели, являющийся по отношению к ней побочным (побочный продукт действия).

Побочный продукт действия также отражается субъектом, это отражение может участвовать в последующей регуляции действий, но оно не представлено в вербализованной форме, в области сознания. Побочный продукт складывается под влиянием тех конкретных свойств вещей

и явлений, которые включены в действие, но несущественны с точки зрения цели.

Индивидуальные различия в мыслительной деятельности людей могут проявляться в следующих качествах мышления: широта, глубина и самостоятельность мышления, гибкость мысли, быстрота и критичность ума.

Широта мышления — это способность охватить весь вопрос целиком, не упуская в то же время и необходимых для дела частных.

Глубина мышления выражается в умении проникать в сущность сложных вопросов. Качественным показателем глубины мышления, является поверхностность суждений, когда человек обращает внимание на мелочи и не видит главного.

Самостоятельность мышления характеризуется умением человека выдвигать новые задачи и находить пути их решения, не прибегая к помощи других людей.

Гибкость мысли выражается в ее свободе от сковывающего влияния закрепленных в прошлом приемов и способов решения задач, в умении быстро менять действия при изменении обстановки.

Быстрота ума — способность человека быстро разобратся в новой ситуации, обдумать и принять правильное решение.

Торопливость ума проявляется в том, что человек, не продумав всесторонне вопроса, выхватывает какую-то одну сторону, спешит дать решение, высказывает недостаточно продуманные ответы и суждения.

Определенная замедленность мыслительной деятельности может быть обусловлена типом нервной системы — малой ее подвижностью. «Скорость умственных процессов есть фундаментальный базис интеллектуальных различий между людьми» (Г. Айзенк).

Критичность ума — умение человека объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы. К индивидуальным особенностям мышления относится предпочтительность использования человеком наглядно-действенного, наглядно-образного или абстрактно-логического вида мышления.

Можно выделить индивидуальные стили мышления (А. А. Алексеев, Л. А. Громова). **Синтетический стиль мышления** проявляется в том, чтобы создавать что-то новое,

оригинальное, комбинировать несходные, часто противоположные идеи, взгляды, осуществлять мысленные эксперименты. Девиз синтезатора: «Что, если...» Они стремятся создать по возможности более широкую, обобщенную концепцию, позволяющую объединить разные подходы, «снять» противоречия, примирить противоположные позиции. Это теоретизированный стиль мышления: такие люди свои выводы строят на основе теорий, любят замечать противоречия в чужих рассуждениях и обращать на это внимание окружающих людей, любят заострить противоречие и попытаться найти принципиально новое решение, интегрирующее противоположные взгляды, они склонны видеть мир постоянно меняющимся и любят перемены, часто ради самих перемен.

Идеалистический стиль мышления проявляется в склонности к интуитивным, глобальным оценкам без осуществления детального анализа проблем. Особенность идеалистов — повышенный интерес к целям, потребностям, человеческим ценностям, нравственным проблемам, они учитывают в своих решениях субъективные и социальные факторы, стремятся сглаживать противоречия и акцентировать сходство в различных позициях, легко, без внутреннего сопротивления, воспринимают разнообразные идеи и предложения, успешно решают такие проблемы, где важными факторами являются эмоции, чувства, оценки и прочие субъективные моменты, порой утопически стремясь всех и все примирить, объединить. «Куда мы идем и почему?» — классический вопрос идеалистов.

Прагматический стиль мышления опирается на непосредственный личный опыт, на использование тех материалов и информации, которые легко доступны, стремится как можно быстрее получить конкретный результат (пусть и ограниченный), практический выигрыш. Девиз прагматиков: «Что-нибудь да работает», «Годится все, что работает». Поведение прагматиков может казаться поверхностным, беспорядочным, но они придерживаются установки: события в этом мире происходят несогласованно и все зависит от случайных обстоятельств, поэтому в непредсказуемом мире надо просто пробовать: «Сегодня сделаем так, а там посмотрим...» Прагматики хорошо чувствуют конъюнктуру, спрос и предложение, успешно определяют тактику поведения, используя сложившиеся обстоятельства, проявляя гибкость и адаптивность.

Аналитический стиль мышления ориентирован на систематическое и всестороннее рассмотрение вопроса или проблемы в тех аспектах, которые задаются объективными критериями, склонен к логической, методичной, тщательной (с акцентом на детали) манере решения проблем. Прежде чем принять решение, аналитики разрабатывают подробный план и стараются собрать как можно больше информации, объективных фактов, используя и глубокие теории. Они склонны воспринимать мир логичным, рациональным, упорядоченным и предсказуемым, поэтому готовы искать формулу, метод или систему, способную дать решение той или иной проблемы и поддающуюся рациональному обоснованию.

Реалистический стиль мышления ориентирован только на признание фактов, «реальным является только то, что можно непосредственно почувствовать, лично увидеть или услышать, прикоснуться» и т.п. Реалистическое мышление характеризуется конкретностью и установкой на исправление, коррекцию ситуаций в целях достижения определенного результата. Проблема для реалистов возникает всякий раз, когда они видят, что нечто является неправильным, и хотят это нечто исправить.

Таким образом, можно отметить, что индивидуальный стиль мышления влияет на способы решения проблем, на способы поведения, на личностные особенности человека.

Способы активизации мышления

Для активизации мышления можно применять специальные формы организации мыслительного процесса, например «**мозговой штурм**», или **брейнсторминг**. Метод предложен А. Осборном (США), предназначен для продуцирования идей или решений при работе в группе. Основные правила проведения «мозгового штурма».

1. Группа состоит из 7—10 человек, желательно различной профессиональной направленности (для уменьшения стереотипизации подходов), в ней имеется лишь несколько человек, сведущих в рассматриваемой проблеме.

2. «Запрет критики»: чужую идею нельзя прерывать, критиковать, можно лишь похвалить, развить ее или предложить свою идею.

3. Участники должны находиться в состоянии релаксации, т.е. психической и мышечной расслабленности. Все высказываемые идеи фиксируются (на магнитофоне, в стенографических записях) без указания авторства.

4. Собранные в результате брейнсторминга идеи передаются группе экспертов — специалистов, занимающихся данной проблемой, для отбора наиболее ценных идей. Как правило, таких идей оказывается примерно 10%. Участники в состав «жюри экспертов» не включают.

«Мозговой штурм», который ведет группа, постепенно накапливающая опыт решения различных задач, положен в основу так называемой **синектики**, предложенной американским ученым У. Гордоном. При «синектическом штурме» предусмотрено обязательное выполнение четырех специальных приемов, основанных на аналогии: прямой (подумайте, как решаются задачи, похожие на данную); личной, или эмпатии (попробуйте войти в образ данного в задаче объекта и рассуждать с этой точки зрения); символической (дайте в двух словах образное определение сути задачи); фантастической (представьте, как бы эту задачу решили сказочные волшебники).

Еще один способ активации поиска — **метод фокальных объектов**. Он состоит в том, что признаки нескольких случайно выбранных объектов переносят на рассматриваемый (фокальный, находящийся в фокусе внимания) объект, в результате чего получаются необычные сочетания, позволяющие преодолевать психологическую инерцию и косность. Так, если случайным объектом взят «тигр», а фокальным — «карандаш», то получаются сочетания типа «полосатый карандаш», «клыкастый карандаш» и т.д. Рассматривая эти сочетания и развивая их, иногда удается прийти к оригинальным идеям.

Метод морфологического анализа заключается в том, что вначале выделяют главные характеристики объекта — оси, а затем по каждой из них записывают всевозможные варианты — элементы.

Способствует интенсификации поиска и **метод контрольных вопросов**, который предусматривает применение для этой цели списка наводящих вопросов, например: «А если сделать наоборот? А если изменить форму объекта? А если взять другой материал? А если уменьшить или увеличить объект?» и т.д.

Все рассмотренные методы активизации творческих мыслительных возможностей предусматривают целенаправленную стимуляцию ассоциативных образов (воображения).

5.7. Воображение

Наряду с восприятием, памятью и мышлением важную роль в деятельности человека играет воображение. В процессе отражения окружающего мира человек наряду с восприятием того, что действует на него в данный момент, или зрительным представлением того, что воздействовало на него раньше, создает новые образы.

Воображение — это психический процесс создания нового в форме образа, представления или идеи.

Человек может мысленно представить себе то, что в прошлом не воспринимал или не совершал, у него могут возникать образы предметов и явлений, с которыми он раньше не встречался.

Процесс воображения свойственен только человеку и является необходимым условием его трудовой деятельности.

Воображение всегда направлено на практическую деятельность человека. Человек, прежде чем что-либо сделать, представляет, что надо и как он будет это делать. Таким образом он уже заранее создает образ материальной вещи, которая будет изготавливаться в последующей его практической деятельности. Эта способность человека заранее представлять конечный итог своего труда, а также процесс создания материальной вещи, резко отличает человеческую деятельность от «деятельности» животных, иногда очень искусной.

Физиологическую основу воображения составляет образование новых сочетаний из тех временных связей, которые уже сформировались в прошлом опыте. При этом простая актуализация уже имеющихся временных связей еще не ведет к созданию нового. Создание нового предполагает такое сочетание, которое образуется из временных связей, ранее не вступавших в сочетание друг с другом. При этом важное значение имеет вторая сигнальная система, слово. Процесс воображения представляет собой совместную работу обеих сигнальных систем. Все наглядные образы неразрывно связаны с ним. Как правило, слово служит источником появления образов воображения, контролирует путь их становления, является средством их удержания, закрепления, изменения.

Воображение всегда есть определенный отход от действительности. Но в любом случае источник воображения — объективная реальность.

В психологии различают произвольное и произвольное воображение. Первое проявляется, например, в ходе целенаправленного решения научных, технических и художественных проблем при наличии осознанной и отретрафлексированной поисковой доминанты, второе — в сновидениях, так называемых измененных состояниях сознания и т.д.

Особую форму воображения образует мечта. Она обращена к сфере более или менее отдаленного будущего и не предполагает немедленного достижения реального результата, а также его полного совпадения с образом желаемого. Вместе с тем мечта может стать сильным мотивирующим фактором творческого поиска.

Виды воображения

Можно выделить несколько видов воображения, среди которых основные — **пассивное и активное**. Пассивное, в свою очередь, делится на произвольное (мечтательность, грезы) и произвольное (гипнотическое состояние, сновидовая фантазия). Активное воображение включает в себя артистическое, творческое, критическое, воссоздающее и антиципирующее. Близко к этим видам воображения находится эмпатия — способность понимать другого человека, проникаться его мыслями и чувствами, сострадать, сорадоваться, сопереживать.

Активное воображение всегда направлено на решение творческой или личностной задачи. Человек оперирует фрагментами, единицами конкретной информации в определенной области, их перемещением в различных комбинациях относительно друг друга. Стимуляция этого процесса создает объективные возможности для возникновения оригинальных новых связей между зафиксированными в памяти человека и общества условиями. В активном воображении мало мечтательности и «беспочвенной» фантазии. Активное воображение направлено в будущее и оперирует временем как вполне определенной категорией (т.е. человек не теряет чувства реальности, не ставит себя вне временных связей и обстоятельств). Активное воображение направлено больше вовне, человек занят в основном средой, обществом, деятельностью и меньше — внутренними субъективными проблемами. Такое воображение, наконец, и пробуждается задачей, и ею направляется, оно определяется волевыми усилиями и поддается волевому контролю.

Воссоздающее воображение — один из видов активного воображения, при котором происходит конструирование

новых образов, представлений у людей в соответствии с воспринятой извне стимуляцией в виде словесных сообщений, схем, условных изображений, знаков и т.д.

Несмотря на то что продуктами воссоздающего воображения являются совершенно новые, ранее не воспринимаемые человеком образы, этот вид воображения основан на прежнем опыте. К. Д. Ушинский рассматривал воображение как новую комбинацию былых впечатлений и прошлого опыта, считая, что воссоздающее воображение является продуктом воздействия на мозг человека материального мира. Главным образом воссоздающее воображение — это процесс, в ходе которого происходит рекомбинация, реконструкция прежних восприятий в новой их комбинации.

Антиципирующее воображение лежит в основе очень важной и необходимой способности человека — предвосхищать будущие события, предвидеть результаты своих действий и т.д. Этимологически слово «предвидеть» тесно связано и происходит из одного корня со словом «видеть», что показывает важное значение осознания ситуации и перенесения определенных элементов ее в будущее на основе знания или предугадывания логики развития событий.

Благодаря этой способности человек может «мысленным взором» увидеть, что произойдет с ним, с другими людьми или окружающими вещами в будущем. Ф. Лерш назвал это «прометеевской (глядящей вперед) функцией воображения», которая зависит от величины жизненной перспективы: чем моложе человек, тем больше и ярче представлена ориентация его воображения вперед. У пожилых и старых людей воображение больше ориентировано на события прошлого.

Творческое воображение — это такой вид воображения, в ходе которого человек самостоятельно создает новые образы и идеи, представляющие ценность для других людей или общества в целом, и которые воплощаются («кристаллизуются») в конкретные оригинальные продукты деятельности. Творческое воображение является необходимым компонентом и основой всех видов творческой деятельности человека.

Образы творческого воображения создаются посредством различных приемов интеллектуальных операций. В структуре творческого воображения различают два типа таких интеллектуальных операций. Первый — операции, посредством которых формируются идеальные образы,

и второй — операции, на основе которых перерабатывается готовая продукция.

Один из первых психологов, изучавших эти процессы, **Т. Рибо** выделил две основные операции: диссоциацию и ассоциацию. **Диссоциация** — отрицательная и подготавливаемая операция, в ходе которой раздробляется чувственно данный опыт. В результате такой предварительной обработки опыта его элементы способны входить в новое сочетание.

Без предварительной диссоциации творческое воображение немислимо. Диссоциация — первый этап творческого воображения, подготовки материала. Невозможность диссоциации — существенное препятствие для творческого воображения.

Ассоциация — создание целостного образа из элементов вычлененных единиц образов. Ассоциация дает начало новым сочетаниям, новым образам. Существуют и другие интеллектуальные операции, например, способность мыслить по аналогии с частным и чисто случайным сходством.

Пассивное воображение подчинено внутренним, субъективным факторам.

Пассивное воображение подчинено желаниям, которые мыслятся в процессе фантазирования осуществленными. В образах пассивного воображения «удовлетворяются» неудовлетворенные, большей частью неосознанные потребности личности. Образы и представления пассивного воображения направлены на усиление и сохранение положительно окрашенных эмоций и на вытеснение, редукцию отрицательных эмоций и аффектов.

В ходе процессов пассивного воображения происходит нереальное, мнимое удовлетворение какой-либо потребности или желания. В этом пассивное воображение отличается от реалистического мышления, которое направлено на действительное, а не мнимое удовлетворение потребностей.

Материалами пассивного воображения так же, как и активного, являются образы, представления, элементы понятий и другая информация, почерпнутая с помощью опыта.

Синтез, реализуемый в процессах воображения, осуществляется в различных формах:

— агглютинация — «склеивание» различных в повседневной жизни несоединимых качеств, частей;

- гиперболизация — увеличение или уменьшение предмета, а также изменение отдельных частей;
- схематизация — отдельные представления сливаются, различия сглаживаются, а черты сходства выступают четко;
- типизация — выделение существенного, повторяющегося в однородных образах;
- заострение — подчеркивание каких-либо отдельных признаков.

5.8. Интеллект и оценка уровня интеллектуального развития

Главным отличием человека от животных, по мнению большинства ученых, являются интеллект и наличие творческих возможностей.

Совокупность познавательных процессов человека определяет его интеллект.

«Интеллект — это глобальная способность действовать разумно, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами» (Д. Векслер (1896—1981)), т.е. интеллект рассматривается как способность человека адаптироваться к окружающей среде. Он выделил в интеллекте две сферы: вербальный интеллект и интеллект действия. Педагогическая трактовка интеллекта: это «способность к обучению, обучаемость всему новому». Р. Солсо рассматривает человеческий интеллект как способность приобретать, воспроизводить и использовать знания для понимания конкретных и абстрактных понятий и отношений между объектами и идеями, применять знания осмысленным способом.

Большинство исследователей приходили к выводу, что уровень общей интеллектуальной активности константен для индивида. «Ум сохраняет свою мощь неизменной» — отмечал Ч. Спирмен. В 1930 г. это было подтверждено экспериментами К. Лешли на животных. Еще З. Фрейд ввел термин «психической энергии», а впоследствии появилось понятие G-фактора (от лат. *general* — общий) как общего фонда психической активности.

Существуют различные концепции, пытавшиеся ответить на этот вопрос. Так, в начале века Ч. Спирмен (1904 г.) сформулировал следующие постулаты: интеллект

не зависит от прочих личностных черт человека; интеллект не включает в свою структуру неинтеллектуальные качества (интересы, мотивацию достижений, тревожность и т.п.). Интеллект выступает как общий фактор умственной энергии. Ч. Спирмен показал, что успех любой интеллектуальной деятельности зависит от некоего общего фактора, общей способности, таким образом он выделил **генеральный фактор интеллекта (фактор G) и фактор S, служащий показателем специфических способностей.**

С точки зрения Ч. Спирмена, каждый человек характеризуется определенным уровнем общего интеллекта, от которого зависит, как этот человек адаптируется к окружающей среде. Кроме того, у всех людей имеются в различной степени развитые специфические способности, проявляющиеся в решении конкретных задач. Впоследствии Г. Айзенк интерпретировал генеральный фактор как скорость переработки информации центральной нервной системой (умственный темп). Для оценки и диагностики генерального фактора интеллекта применяют скоростные интеллектуальные тесты Г. Айзенка, тест «Прогрессивные матрицы» (Д. Равена), тесты интеллекта Р. Кеттела.

Позже Л. Терстоун (1938 г.) с помощью статистических факторных методов исследовал различные стороны общего интеллекта, которые он назвал первичными умственными потенциями. Он выделил семь таких потенций:

- 1) счетную способность, т.е. способность оперировать числами и выполнять арифметические действия;
- 2) вербальную словесную гибкость, т.е. легкость, с которой человек может объясняться, используя наиболее подходящие слова;
- 3) вербальное восприятие, т.е. способность понимать устную и письменную речь;
- 4) пространственную ориентацию, или способность представлять себе различные предметы и формы в пространстве;
- 5) память;
- 6) способность к рассуждению;
- 7) быстроту восприятия сходств или различий между предметами и изображениями.

Факторы интеллекта, или первичные умственные потенции, как показали дальнейшие исследования, коррелируют, связаны друг с другом, что говорит о существовании единого генерального фактора.

Позже Дж. Гилфорд (1959 г.) выделил 120 факторов интеллекта, исходя из того, для каких умственных операций они нужны, к каким результатам приводят эти операции и каково их содержание (содержание может быть образным, символическим, семантическим, поведенческим). Под операцией Гилфорд понимает умение человека, вернее психический процесс — понятие, память, дивергентная продуктивность, конвергентная продуктивность, оценивание. Результаты — форма, в которой информация обрабатывается испытуемым: элемент, классы, отношения, системы, типы преобразований и выводы (рис. 5.13).

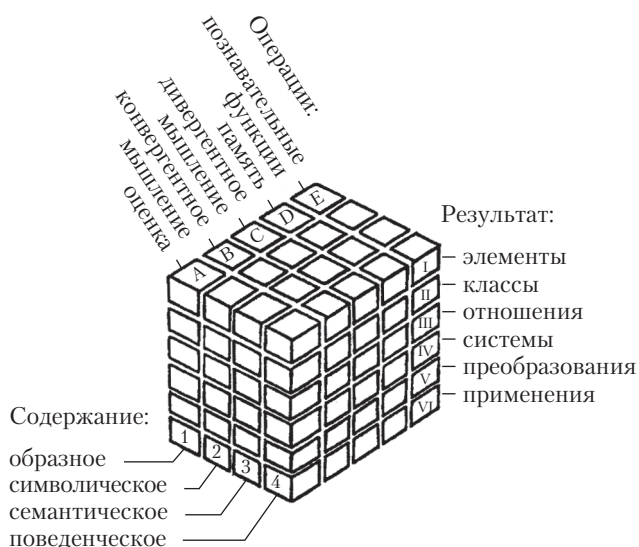


Рис. 5.13. Структура интеллекта по Дж. Гилфорду

Его кубическая модель выделяет 120 специфических способностей, исходя из трех размерностей мышления: о чем мы думаем (содержание), как мы думаем об этом (операция) и к чему приводит умственное действие (результат). Например, при заучивании сигналов азбуки Морзе (E12), при запоминании семантических преобразований, необходимых для спряжения глагола в том или ином времени, или при оценке изменений в поведении, когда необходимо пойти на работу по новому пути, вовлекаются совсем различные типы интеллекта.

По мнению Р. Кэттела (1967 г.), у каждого из нас уже с рождения имеется: **потенциальный интеллект**, который лежит в основе нашей способности к мышлению, абстрагированию и рассуждению. Примерно к 20 годам этот интеллект достигает наибольшего расцвета. С другой стороны, формируется **«кристаллический» интеллект**, состоящий из различных навыков и знаний, которые мы приобретаем по мере накопления жизненного опыта. «Кристаллический» интеллект образуется именно при решении задач адаптации к окружающей среде и требует развития одних способностей за счет других, а также приобретения конкретных навыков. Таким образом, «кристаллический интеллект» определяется мерой овладения культурой того общества, к которому принадлежит человек. Фактор потенциального или свободного интеллекта коррелирует с фактором «кристаллического или связанного интеллекта», так как потенциальный интеллект определяет первичное накопление знаний.

С точки зрения Р. Кэттела, потенциальный или свободный интеллект независим от приобщенности к культуре. Его уровень определяется уровнем развития третичных зон коры больших полушарий головного мозга. Парциальные или частные факторы интеллекта (например, визуализация — манипулирование зрительными образами) определяются уровнем развития отдельных сенсорных и моторных зон мозга. Р. Кэттел попытался сконструировать тест, свободный от влияния культуры, на специфическом пространственно-геометрическом материале («тест интеллекта, свободный от культуры»).

Д. Хебб (1974 г.) с несколькими иными позициями рассматривает интеллект. Он выделяет **интеллект А** — это тот потенциал, который создается в момент зачатия и служит основой для развития интеллектуальных способностей личности. Что касается **интеллекта В**, то он формируется в результате взаимодействия этого потенциального интеллекта с окружающей средой. Оценить можно только этот **«результурующий» интеллект**, наблюдая, как совершает умственные операции человек. Поэтому мы никогда не сможем узнать, что представлял собой интеллект А.

В иерархических моделях интеллекта (наиболее популярна модель Ф. Вернона) на вершине иерархии помещается генеральный фактор по Ч. Спирмену, на следующем уровне находятся два основных групповых фактора: вербальный интеллект (вербально-логическое мышление

с опорой на знания) и невербальный интеллект — практико-технические способности (наглядно-действенное мышление с опорой на зрительные образы, пространственные представления). На третьем уровне находятся специальные способности: техническое мышление, арифметическая способность и т.д., и наконец, внизу иерархического дерева помещаются более частные субфакторы.

Интеллектуальные тесты Д. Векслера, широко применяемые для диагностики интеллекта, созданы на основе указанной иерархической модели интеллекта. Д. Векслер считал, что вербальный интеллект отражает приобретенные человеком способности, а невербальный интеллект — его природные психофизиологические возможности. Результаты исследований, проведенных на близнецах, показывают, что, напротив, преимущественно наследственно обусловлены оценки по вербальным заданиям теста Д. Векслера, а успешность выполнения невербальных тестов зависит от социальных факторов, опыта, человека (при повторном тестировании успешность решения невербальных тестов повышается более значительно, чем успешность решения вербальных, — эффект обучения сильнее). Следует помнить, что интеллект — это познание плюс действие, т.е. только результат, конкретные действия определяют уровень интеллекта личности.

Развитие интеллекта зависит от врожденных факторов: генетических факторов наследственности. Хромосомные аномалии (болезнь Дауна, сопровождаемая нарушением умственного развития ребенка) вызываются:

а) наличием лишней, третьей, хромосомы в 21-й паре хромосом;

б) пожилым возрастом родителей, неполноценным питанием и определенными заболеваниями матери во время беременности (недостаток йода в рационе питания матери может обуславливать кретинизм ребенка, или если мать вначале беременности заболевает краснухой, это приводит к необратимым дефектам зрения, слуха, интеллектуальных функций ребенка. Злоупотребление в первые месяцы беременности антибиотиками, транквилизаторами типа элениум или даже аспирином, употребление алкоголя и курение могут привести к значительной задержке умственного развития ребенка).

Но с каким бы потенциалом ни родился ребенок, очевидно, что необходимые ему для выживания формы

интеллектуального поведения смогут развиваться и совершенствоваться лишь при контакте с той средой, с которой он будет взаимодействовать всю жизнь. Эмоциональное общение новорожденного ребенка с матерью, взрослыми людьми имеет решающее значение для интеллектуального развития ребенка. Существует тесная связь между интеллектуальным развитием ребенка и его возможностями общаться со взрослыми в течение достаточно длительного времени (*чем меньше общения со взрослыми, тем медленнее интеллектуальное развитие происходит*).

Влияет и социальное положение семьи: обеспеченные семьи имеют более широкие возможности для создания благоприятных условий развития ребенка, его способностей, его обучения и в конечном счете для повышения интеллектуального развития ребенка. По данным детского психолога В. С. Юркевича, к четырем годам ребенок обнаруживает 50% тех интеллектуальных способностей, которым суждено проявиться, к шести — 70%, а к восьми — 90%. Именно в этом возрасте можно выявить одаренность и создать ей особые условия.

Влияют и методы обучения, применяемые для развития способностей ребенка. К сожалению, традиционные методы обучения более ориентированы на передачу знаний ребенку и сравнительно мало внимания уделяют развитию способностей, интеллекта, творческих возможностей человека.

Оценка интеллекта

Наибольшей популярностью пользуется так называемый **«коэффициент интеллектуальности»**, сокращенно обозначаемый IQ, который позволяет соотнести уровень интеллектуальных возможностей индивида со средними показателями своей возрастной и профессиональной группы. Можно сравнивать умственное развитие ребенка с возможностями его ровесников. Например, календарный возраст — восемь лет, а умственные способности ближе к шестилетней группе, таков, следовательно, и его «умственный» возраст. В дальнейшем на основе расчетов соотношения умственного и хронологического возраста и был выведен показатель, названный коэффициентом интеллектуальности (IQ).

Среднее значение IQ соответствует 100 баллам, а самые низкие могут приближаться к 0, самые высокие — к 200. Стандартное (т.е. среднее для всех групп) отклонение — 16 баллов в каждую сторону. У каждого третьего

человека IQ находится между 84–100 баллами, и такова же доля лиц (34%) с показателем от 100 до 116 баллов. Таким образом, эта основная масса (68%) и считается людьми со средним интеллектом. Две другие группы (по 16% в каждой), результаты которых соответствуют крайним показателям шкалы, рассматриваются или как умственно отсталые (люди со сниженным интеллектом IQ от 10 до 84), или как обладающие высокими (выше среднего) интеллектуальными способностями (IQ от 116 до 180).

Психологи и психиатры используют термин **«олигофрения» («малоумие»)**, под которым обозначают врожденную или приобретенную в раннем детстве (до трехлетнего возраста) недоразвитость интеллекта. Врожденное слабоумие (олигофрению) следует отличать от приобретенного, которое называют **деменцией**.

Врожденное слабоумие затрудняет возможность больным детям нормально адаптироваться в обществе, что приводит к очевидной для всех интеллектуальной неполноценности. Олигофрены отличаются недоразвитостью самых сложных, филогенетически молодых функций психики, мышления и речи, при сохранности эволюционно более древних функций и инстинктов. Олигофрения прежде всего проявляется в слабости абстрактного мышления, неспособности к обобщению, к отвлеченным ассоциациям. У олигофренов в интеллекте преобладают сугубо конкретные связи, поэтому его критические возможности снижены, ассоциативно-логическая память остается малоразвитой.

В качестве основного диагностического показателя умственной отсталости и используется коэффициент интеллектуальности. По международным стандартам (они сейчас носят «щадающий» характер), при $IQ < 50-70$ имеет место легкая умственная отсталость, при $IQ < 50$ — средней тяжести; при $IQ < 35$ — резко выраженная.

Самая тяжелая форма слабоумия — идиотия, характеризуется $IQ = 20$, речь и мышление практически не формируются, преобладают эмоциональные реакции. Средняя степень называется **имбецильностью** ($IQ = 20-50$). Словарный запас имбецилов до 300 слов, они обучаемы, неплохо ориентируются в привычной житейской обстановке. У них большая внушаемость, склонность к слепому подражанию. Имбецилы нуждаются в опеке, хотя многие стремятся к самостоятельной жизни, любят жениться, выходить замуж, находя партнеров среди себе подобных.

Дебильностью называют легкую степень слабоумия ($IQ < 75\%$), которую трудно отличить от психики на нижней границе нормы. Поведение дебилов достаточно адекватно и самостоятельно, речь развита. Поэтому дебильность замечается не сразу, а обычно в процессе начального обучения. В подростковом возрасте, когда дебилизм особенно проявляется, обнаруживаются дефекты в абстрактном мышлении. Дебилами все понимается буквально, переносный смысл пословиц, метафор не улавливается. Лица, страдающие дебильностью, овладевают преимущественно конкретными знаниями, усвоение теоретических им не дается.

Степень дебилизации нигде официально не превышает 3,5%. Но многие сомневаются в этой цифре, так как ни одна страна не заинтересована в ее точности. По многим регионам нет вообще никаких данных, а специализированные исследования (в школах, армии, службах занятости) дают данные на порядок выше. Поэтому в ряде стран (только в Восточной Азии этой проблемы нет) решено, вслед за США, где дебилизм является национальной трагедией, признать его легкие формы нормой и максимально сократить в общедоступных школах долю обязательного учебного материала, требующего способностей к абстрактному мышлению.

Ученые выяснили, что кора головного мозга у детей с самым высоким коэффициентом умственного развития достигала наибольшей толщины только к 11 годам, а у детей со средними способностями — в 6 лет, но в юности у всех кора мозга становится тоньше.

Кроме познавательного интеллекта существует интеллект профессиональный и социальный (умение решать проблемы межличностных отношений, находить рациональный выход из создавшейся ситуации).

У интеллектуальных тестов много недостатков и противников: выяснилось, что результат теста можно значительно улучшить с помощью простых тренировок (например, у американских детей, занимавшихся по программе подготовки к школе, интеллект увеличился на 10 баллов всего через 6 месяцев обучения, и даже прослушивание музыки Моцарта повышает интеллект на 8–9 баллов).

По данным новозеландского ученого Дж. Флинна, коэффициент умственного развития в мире за последние 50 лет вырос на 12 баллов. Каждое поколение детей становится умнее и сообразительнее предыдущего поколения. Такую

ситуацию назвали эффектом Дж. Флинна. В связи с этим приходится постоянно усложнять интеллектуальные тесты, чтобы средний показатель по-прежнему составлял 100 баллов. Последний раз тесты усложняли в 2003 г. Дж. Флинн считает, что уровень интеллекта зависит не от генов, а от социального окружения — возрастает «результатирующий интеллект».

5.9. Креативность, или творческие способности

У людей «среднего ума» интеллект и творческие способности обычно тесно связаны друг с другом. У человека с нормальным интеллектом обычно имеются и нормальные творческие способности. Лишь начиная с определенного уровня пути интеллекта и творчества расходятся. Этот уровень лежит в области IQ (коэффициента интеллекта), равного 120. Коэффициент интеллекта можно измерить тестами.

В настоящее время для оценки интеллекта чаще всего используют тест Стенфорд-Бине и шкалу Д. Векслера. При IQ выше 120 корреляция между творческой и интеллектуальной деятельностью исчезает, поскольку творческое мышление имеет свои отличительные черты и не тождественно интеллекту. Творческое мышление обладает следующими характеристиками:

1) пластично, т.е. творческие люди предлагают множество решений в тех случаях, когда обычный человек может найти лишь одно или два;

2) подвижно, т.е. для творческого мышления не составляет труда перейти от одного аспекта проблемы к другому, не ограничиваясь одной-единственной точкой зрения;

3) оригинально, т.е. порождает неожиданные, небанальные, непривычные решения.

Творцом, так же как и интеллектуалом, не рождаются. Все зависит от того, какие возможности предоставит окружение для реализации того потенциала, который в различной степени присущ каждому из нас. Как отмечает М. Фергюсон, «творческие способности не создаются, а высвобождаются». Поэтому игровые и проблемные методы обучения способствуют «высвобождению» творческих возможностей учащихся, повышению интеллектуального уровня и профессиональных умений.

Однако, так как уровень способностей и творческая отдача не всегда коррелируют, возникла необходимость определения как интеллектуальной одаренности и продуктивности, с одной стороны, так и творческой одаренности и продуктивности — с другой. Это последнее понятие получило название коэффициента креативности (Сг). Оказалось, что эти понятия не всегда взаимосвязаны. В 1960 г. Дж. Гетцельс и П. Джексон публикуют данные об отсутствии корреляции между показателями интеллекта и креативности. Креативность — уровень творческой одаренности, способность реагировать на необходимость новых подходов и продуктов.

Творческая одаренность и продуктивность характеризуются несколько иными параметрами:

- богатство мысли (количество новых идей в единицу времени);
- гибкость мысли (скорость переключения с одной задачи на другую);
- оригинальность (способность продуцировать идеи, отличающиеся от общепринятых);
- любознательность (повышенная чувствительность к проблемам, не вызывающим интереса у других);
- способность к разработке гипотезы;
- иррелевантность — логическая независимость реакции от стимула;
- фантастичность — оторванность ответа от реальности при наличии определенной логической связи стимула и реакции.

Эти вышеперечисленные параметры творческого мышления входят в состав кубической модели Дж. Гилфорда — **«дивергентное мышление»**.

Дивергентное мышление определяется как «тип мышления, идущего в различных направлениях». Это мышление допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам.

Дж. Гилфорд отмечает шесть параметров креативности:

- 1) способность к обнаружению и постановке проблем;
- 2) способность к генерированию большого количества идей;
- 3) семантическая спонтанная гибкость — способность к продуцированию разнообразных идей;
- 4) оригинальность — способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы, нестандартные решения;

5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали;

6) способность решать нестандартные проблемы, проявляя семантическую гибкость — увидеть в объекте новые признаки, найти новое использование.

Дж. Гилфорд разработал батарею тестов для диагностики креативности (10 тестов — на вербальную креативность, 4 — на невербальную).

Е. Торранс продолжил исследования креативности, но он внес и новый оттенок понимания креативности как способности к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, чуткость к дисгармониям.

Е. Торранс разработал серию тестов на креативность от дошкольников до взрослых, программу развития творческих способностей детей: на первом этапе испытуемым предлагались задачи на анаграмму (поиск слова из переставленной бессмысленной последовательности букв) для тренировки конвергентного мышления. Затем по картинкам испытуемый должен развить все вероятные и невероятные обстоятельства, которые привели к ситуации, изображенной на картинке, и спрогнозировать ее возможные последствия. Позднее испытуемому предлагали разные предметы и просили перечислить всевозможные способы их применения.

Согласно автору тестов, такой подход к тренингу способностей позволяет освободить человека от задаваемых извне рамок, и он начинает мыслить творчески и нестандартно. В состав батареи Е. Торранса входит 12 тестов, диагностирующих три сферы творчества: словесное творческое мышление, изобразительное творческое мышление и словесно-звуковое творческое мышление.

Для диагностики уровня креативности могут использоваться разные методики. Многие исследователи считают, что при диагностике креативности следует отказаться от жестких лимитов времени, отведенных на выполнение задания. М. Воллах и К. Коган предоставляли испытуемым столько времени, сколько им было необходимо для решения задачи; тестирование проводилось в виде игры, принимался любой ответ.

При данных условиях тестирования корреляция между креативностью и уровнем интеллекта была близка к нулю, т.е. свойство креативности обнаруживает свою полную независимость от интеллекта. М. Воллах и К. Коган выявили четыре группы детей с разными уровнями развития

интеллекта и креативности, отличающиеся способами адаптации к внешним условиям и решению задач.

Дети, обладающие высоким уровнем интеллекта и креативности, уверены в своих способностях, имеют адекватную самооценку, проявляют большую инициативу, личную независимость суждений и действий, высокоуспешны, проявляют одаренность, социально адаптируемы. Дети с низким уровнем креативности, но высоким интеллектом стремятся к школьным успехам, но крайне тяжело переживают неудачи, боятся высказать свое мнение, пойти на риск, боятся удара по самолюбию, дистанцируются от своих одноклассников. Третья группа детей, с низким уровнем интеллекта и высоким уровнем креативности, часто попадает в категорию «изгоев», плохо приспосабливается к школьным требованиям, часто имеет хобби и увлечения на стороне — «странные фантазеры», не поняты ни учителями, ни сверстниками. Четвертая группа детей, с низким уровнем интеллекта и творческих способностей, внешне хорошо адаптируется, держится в «среднячках», имеет адекватную самооценку, низкий уровень предметных способностей компенсируется развитием социального интеллекта, общительностью.

Исследования отечественных ученых обнаружили парадокс: высококреативные личности хуже решают задачи на репродуктивное мышление, чем все прочие испытуемые, т.е. креативы неспособны решать простые, шаблонные задачи.

Одаренным детям присущи высокий энергетический уровень, малая продолжительность сна, повышенная познавательная активность, интеллектуальная инициатива: склонность ставить перед собой новые сложные задачи, что, по мнению Д. Б. Богоявленской, является неотъемлемым признаком таланта.

Методика креативного поля была разработана Д. Б. Богоявленской и представляет собой альтернативный тест на креативность. Особенностью данной методики являются следующие принципы:

— отказ от внешнего побуждения и предотвращение появления внутренних оценочных стимулов;

— отсутствие потолка (отличие заключается в том, что в данном случае предлагаемая задача должна предоставлять возможность решения на нескольких уровнях — от частного до общих, пользуясь универсальными законами). Это

условие необходимо для достижения пространства второго креативного слоя — выхода за пределы заданного;

— эксперимент не может быть кратковременным. В данном случае скорость протекания психических процессов отступает на второй план.

Испытуемые классифицируются на три категории по уровню интеллектуальной активности:

1) стимульно-продуктивный уровень интеллектуальной активности: решение задач при помощи гипотез и находок. Испытуемого относят к стимульно-продуктивному уровню, если при добросовестной и энергичной работе он остается в рамках первоначально найденного способа решения. Этот уровень характеризуется отсутствием «познавательного интереса» и инициативы. Как будет видно из нижеизложенного, интеллектуальная активность зависит от личностных качеств, независимо от интеллектуальной базы. Поэтому высокая научно-техническая подготовка без соответствующего нравственного развития ведет к прагматизму и профессиональной узости;

2) эвристический уровень интеллектуальной активности: открытие закономерностей эмпирическим путем. Имея надежный способ решения, испытуемый анализирует состав, структуру своей деятельности, что приводит к открытию новых, оригинальных способов решения. Это оценивается самим испытуемым как «свой способ» и позволяет ему в дальнейшем лучше справляться со следующими задачами;

3) креативный уровень интеллектуальной активности, уровень теоретических открытий: создание теории и постановка новой проблемы. Обнаруженная закономерность становится самостоятельной проблемой, ради которой испытуемый готов даже прекратить предложенную ему в ходе эксперимента деятельность. При этом часто испытуемые выходили на креативный уровень после решения всего нескольких задач — характерная черта теоретического мышления — способность вскрывать существенное путем анализа единичного объекта. Немаловажная особенность этого уровня — самодостаточность, равнодушие к внешней оценке.

Дети младших классов, достигшие в ходе эксперимента креативного уровня, чаще всего характеризовались педагогами как «всегда имеющие свое мнение». Далеко не часто успех в профессиональной деятельности свидетельствует о креативном уровне интеллектуальной активности. Многие

известные ученые обладали эвристическим уровнем активности. Например, В. Рентген открыл X-лучи, Р. Бойль — обратную пропорциональность объема и давления в газе, и эти явления были названы их именами, но теоретическое осмысление этих явлений принадлежит другим ученым.

Исследования показали, что корреляция между уровнем интеллектуально-творческой активности родителей и детей мала, зато довольно высокая корреляция у супругов. Это позволяет сделать вывод о том, что доля средовых влияний значительно выше генетических. Исследования школьников показали, что с возрастом творческая активность имеет тенденцию к снижению.

Психолог М. С. Егорова выявила, что уровень интеллекта в старших возрастах зависит от уровня творчества в младших. Но творчество в старшем возрасте не зависит от интеллекта в младшем. В. Н. Дружинин делает вывод, что креативность и интеллект независимы друг от друга и даже порой противоположны. Е. Л. Григоренко обнаружила экспериментально, что количество гипотез, порождаемых индивидом при решении комплексной задачи, коррелирует с креативностью по методике Е. Торренса, а правильность решения положительно коррелирует с уровнем общего интеллекта по Д. Векслеру.

Усилению творческого мышления, креативности способствует метод «латерального мышления» (Э. де Боно). Термин «латеральное» означает движение «сбоку», предполагающее использование такого метода, как провокация, дающая выход из рутинной линии мышления, что позволяет уйти от ограничивающих стереотипов и перестроить привычные представления, создать новые модели. Исследователи установили, что вспышка озарения предшествует определенный характер активности правого полушария мозга, и предположили, что мыслить креативно, можно научившись «отключать» контролирующее левое полушарие.

5.10. Когнитивное развитие

Как происходит развитие мыслительных процессов с детства до зрелого возраста? Согласно **концепции Дж. Брунера** (1966 г.), на первом этапе, **сенсомоторного отражения**, наше познание мира носит прежде всего чувственный и двигательный характер. На втором этапе, **иконического**

отображения, ребенок сохраняет в памяти образы воспринятых им реальных объектов, познает мир с помощью мысленных образов и представлений. В течение подросткового и юношеского периодов этот мир образов постепенно уступает место понятиям — **символическим отображениям предметов**. Стимулом для такого перехода к символическому представлению служит в основном речь.

Дж. Брунер подчеркивает, что язык представляет собой важнейшее орудие развития когнитивных процессов. Такая же точка зрения, согласно которой развитие познавательных процессов неотделимо от развития речи, была высказана еще в 1934 г. советским психологом Л. С. Выготским. Язык не только средство передачи культурного наследия, но и регулятор поведения (поскольку слово может вызывать или подавлять то или иное действие).

Согласно **концепции Ж. Пиаже** (1966 г.), развитие когнитивных процессов представляет собой **результат** постоянных **попыток** человека **адаптироваться к изменениям окружающей среды**. Внешние воздействия заставляют организм либо видоизменять существующие структуры активности, если они уже не удовлетворяют требованиям адаптации, либо, если это понадобится, вырабатывать новые структуры, т.е. приспособление осуществляется с помощью двух механизмов: 1) **ассимиляции**, при которой человек пытается приспособить новую ситуацию к существующим структурам и умениям; 2) **аккомодации**, при которой старые схемы, приемы реагирования модифицируются с целью их приспособления к новой ситуации.

Теория Ж. Пиаже рассматривает умственное развитие как непрерывную и неизменную последовательность стадий, каждая из которых подготовлена предыдущей и в свою очередь подготавливает последующую.

Ж. Пиаже выделяет три главные стадии развития познавательных процессов.

1. **Сенсомоторная стадия** — становление и развитие чувствительных и двигательных структур (первые два года жизни ребенка); сенсомоторная стадия характеризуется развитием восприятия, активных действий, формированием и функционированием наглядно-действенного мышления, включает шесть подстадий:

а) с первых часов после рождения дети способны различать звуки разной интенсивности, узнавать голос матери, проявлять безусловные рефлексы сосания, мигания;

б) у двухмесячного младенца зрительное восприятие развито еще слабо, он плохо различает оттенки цветов и имеет низкую остроту зрения. Но он уже узнает лицо матери, у него формируются условные рефлексы на повторяющиеся раздражители;

в) к четырем месяцам ребенок начинает различать синий, красный, желтый и зеленый цвета, схватывает и ощупывает предметы рукой, формируются моторные навыки (с 1 до 4 месяцев) — условные рефлексы в результате взаимодействия ребенка с окружающей средой (схватывание бутылочки с соской и т.п.);

г) формируются циркулярные реакции (с 4 до 8 месяцев) — развитие координации между перцептивными системами и моторными движениями (хватание веревки, вызывающее сотрясение погремушки, с целью заставить ее греметь); к 6 месяцам ребенок начинает узнавать предметы и чужие лица, воспринимает глубину пространства; но до 7 месяцев ребенок не потянется за игрушкой, если накрыть игрушку одеялом: если предмет исчез из поля зрения, значит, он не существует для младенца;

д) координация средств и цели (с 8 до 12 месяцев) — действия ребенка все более преднамеренны, направлены на достижение своей цели;

е) случайное открытие новых средств (с 12 до 18 месяцев) — (потянув скатерть, можно достать лежащие на столе предметы и т.п.);

ж) изобретение новых средств (с 18 до 24 месяцев) — поиск новых решений для достижения целей, доставание желаемых предметов, решение 2—3-фазных задач.

Сенсомоторная стадия характеризуется функционированием наглядно-действенного мышления и становлением наглядно-образного мышления.

2. Стадия конкретных операций включает в себя:

а) **предоперационный уровень** (с 2 до 5 лет) — для него характерно становление наглядно-образного мышления, образного символического мышления, позволяющего ребенку представлять себе объекты с помощью мысленных образов и обозначать их названиями или символами. Мышление ребенка существенно отличается от мышления взрослого и по форме, и по содержанию. Для структуры мышления ребенка свойственны главные особенности: эгоцентризм и синкретизм.

Эгоцентризм мышления проявляется в том, что ребенок воспринимает мир как свое продолжение, имеющее смысл только в плане удовлетворения его потребностей, не способен взглянуть на мир с чужой точки зрения и уловить связь между предметами (например, ребенок звонит по телефону бабушке и говорит: «Бабушка, посмотри, какая у меня красивая кукла!»).

Синкретизм мышления проявляется в том, что ребенок вычленивает из целого отдельные детали, но не может их связать между собой и с целым, «все перепутано без разбору», не может установить связи между разными элементами ситуации, а значит, объяснить свои действия, привести доводы в пользу того, что утверждает, путает причины и следствия. Согласно Ж. Пиаже, склад мышления ребенка характеризуется также **«детским реализмом»** (например, рисует не то, что видит, а то, что знает, отсюда «прозрачность» детских рисунков), **анимизмом** (проецирует свое «Я» на вещи, наделяя сознанием и жизнью движущиеся предметы: машины, солнце, облака, реки и т.п.), **артифициализмом** (ребенок убежден, что все сущее создано по воле человека и предназначено для служения ему: например, на вопрос: «Что такое солнце?» отвечает: «Это, чтобы нам светить»), на вопрос: «Кто такая мама?» — «Это, кто готовит еду».);

б) **уровень конкретных действий** (от 2 до 11 лет): слова все больше начинают означать конкретные предметы, а действия постепенно интериоризируются. Так развивается мышление. Вначале оно носит лишь субъективный характер: сосредоточено на том, что ребенок видит или знает, а не на действительности самой по себе. Таким образом, мышление ребенка на этой стадии эгоцентрично, но позволяет ему манипулировать предметами, сравнивать их, классифицировать, осуществлять над ними конкретные операции;

в) **первый уровень конкретных операций** (с 5—6 до 7—8 лет) — ребенок приобретает способность к расположению объектов по уменьшению размеров и их классификации (например, картинки птиц — к группе птиц, рыб — к рыбам), формируется представление о сохранении материала;

г) **второй уровень конкретных операций** (с 8 до 11 лет) — формируются представления о сохранении массы и объема, представление о времени и скорости, а также об измерении

с помощью эталона. И лишь к 10 годам ребенок приобретает способность объективно истолковывать конкретную действительность. Эта способность окончательно формируется на третьей стадии — формальных операций.

3. Стадия формальных операций (с 11—12 до 15 лет). Мыслительные операции могут осуществляться без какой-либо конкретной опоры, формируется понятийное мышление, функционирующее с помощью понятий, гипотез и логических правил дедукции, развивается абстрактное мышление, позволяющее подростку представлять себе настолько далекие от конкретного опыта числа, как миллиард, факты из далекого прошлого или усваивать сложные классификации по биологии и т.п.

Согласно Ж. Пиаже, эта стадия достигает полного развития к 14—16 годам. Однако во многих исследованиях было показано, что только часть людей (25—50%) действительно могут мыслить абстрактно.

Работы Ж. Пиаже показали, что развитие интеллекта состоит в переходе от эгоцентризма через децентрацию к объективной позиции ребенка по отношению к внешнему миру и себе самому.

Умственные способности человека достигают расцвета к 18—20 годам и до 60 лет существенно не снижаются. Различия между умственным потенциалом в старости и молодости выявляются, если учитывать скорость мыслительной реакции и уровень памяти. С возрастом снижается скорость мышления, ухудшается кратковременная память, скорость заучивания и приема информации, затрудняется процесс организации материала во время запоминания. Резкое ослабление умственной деятельности наблюдается у людей незадолго перед смертью. Нарушения познавательных процессов могут происходить в результате соматических и психических заболеваний

5.11. Нравственное развитие

Развитие нравственности (способности выносить моральные суждения) тесно связано с когнитивным развитием. Уровни нравственности (по Л. Кольбергу), включая стадии, имеют следующую градацию.

1. Преднравственный уровень (до 10 лет) включает в себя две стадии. На первой стадии ребенок оценивает

поступок как плохой или хороший в соответствии с правилами, усвоенными им от взрослых, склонен судить о поступках по важности их последствий, а не по намерениям человека («гетерономная мораль»), суждение выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой этот поступок.

На второй стадии суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь, и ребенок начинает судить о поступках по обусловившим их намерениям, понимая, что намерения важнее результатов совершенного поступка («автономная мораль»).

2. Конвенциональный уровень (с 10 до 13 лет) — ориентация на принципы других людей и на законы.

На третьей стадии суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение других людей или нет.

На четвертой стадии суждение выносится в соответствии с установленным порядком и официальными законами общества.

3. Постконвенциональный уровень (с 13 лет) — человек судит о поведении исходя из собственных критериев.

На пятой стадии оправдание поступка основывается на уважении прав человека или признании демократизма принятого решения.

На шестой стадии поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью, независимо от его законности или мнения других людей.

Л. Кольберг отмечает, что многие люди так никогда и не переходят четвертую стадию, а шестой стадии достигает меньше 10% людей в возрасте 16 лет и старше.

Согласно К. Гиллиган, нравственные принципы мужчин и женщин различаются, и развитие нравственности женщины происходит иначе, проходя следующие три уровня, между которыми имеются переходные стадии.

Уровень 1. Самоозабоченность — или эгоизм; женщина сосредоточена на удовлетворении своих желаний, и ее интересуют те, кто в состоянии удовлетворить ее собственные потребности и обеспечить ей существование.

На переходной стадии (обычно после замужества) женщина еще сосредоточена на своем благополучии. Но в случае принятия каких-либо решений начинает учитывать интересы других людей и объединяющие ее с ними связи.

Уровень 2. Самопожертвование (обычно после рождения ребенка) — женщина стремится вначале удовлетворить

потребности других людей (ребенка, мужа), а затем свои потребности либо отказывается от своих желаний, ведет себя сообразно ожиданиям других людей, ориентируясь на заботу о другом человеке и самоотречение.

На переходном этапе женщина пытается совместить удовлетворение потребностей других людей, ответственность за которых она продолжает испытывать, и учет своих собственных потребностей.

Уровень 3. Самоуважение — на этом уровне женщина понимает, что только она сама способна сделать выбор, касающийся ее собственной жизни, если он не причинит вреда людям, связанным с ней семейными или социальными узами, начинает все больше принимать в расчет собственные потребности, но не в ущерб другим.

Контрольные вопросы и задания

1. Чем отличается восприятие от ощущений?
2. Каковы свойства восприятия? Какие нарушения восприятия встречаются?
3. Возможна ли разумная деятельность без внимания? Какой вид внимания наиболее эффективен?
4. Чем отличается оперативная память от кратковременной? Какие факторы влияют на забывание?
5. Каковы этапы решения мыслительных задач?
6. Как развивается мышление в онтогенезе?
7. Каким образом можно активизировать мыслительную и творческую деятельность? Какие индивидуальные стили мыслительной деятельности присущи вам?
8. Что такое интеллект и как его можно измерить?
9. Какая связь существует между интеллектом и креативностью?
10. Какие этапы когнитивного развития выделил Ж. Пиаже?
11. Охарактеризуйте этапы нравственного развития.

Глава 6

ОБЩЕНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛЮДЕЙ В ГРУППАХ

6.1. Речь

Важнейшим достижением человека, позволившим ему использовать общечеловеческий опыт, как прошлый, так и настоящий, явилось речевое общение, которое развивалось на основе трудовой деятельности. **Речь — это язык в действии. Язык — система знаков, включающая слова с их значениями и синтаксис — набор правил, по которым строятся предложения.**

Значение слова представляет собой отношение знака (слова в данном случае) к обозначаемому в реальной действительности объекту независимо от того, как он представлен в индивидуальном сознании.

В отличие от значения слова **личностный смысл — это отражение в индивидуальном сознании того места, которое занимает данный предмет (явление) в системе деятельности человека.** Если значение объединяет социально значимые признаки слова, то личностный смысл — это субъективное переживание его содержания.

Выделяют следующие **основные функции языка:** 1) средство существования, передачи и усвоения общественно-исторического опыта; 2) средство общения (коммуникации); 3) орудие интеллектуальной деятельности (восприятия, памяти, мышления, воображения). Выполняя первую функцию, язык служит средством кодирования информации об изученных свойствах предметов и явлений. Посредством языка информация об окружающем мире и самом человеке, полученная

предшествующими поколениями, становится достоянием последующих поколений.

Выполняя функцию средства общения, язык позволяет оказывать воздействие на собеседника — прямое (если мы прямо указываем на то, что надо сделать) или косвенное (если мы сообщаем ему сведения, важные для его деятельности, на которые он будет ориентироваться немедленно и в другое время в соответствующей ситуации).

Функция языка в качестве орудия интеллектуальной деятельности связана прежде всего с тем, что человек, выполняя любую деятельность, сознательно планирует свои действия. Язык является основным орудием планирования интеллектуальной деятельности, да и вообще решения мыслительных задач. Речь имеет три функции: **сигнификативную (обозначения), обобщения, коммуникации (передачи знаний, отношений, чувств).**

Сигнификативная функция отличает речь человека от коммуникации животных. У человека со словом связано представление о предмете или явлении. Взаимопонимание в процессе общения основано, таким образом, на единстве обозначения предметов и явлений воспринимающим и говорящим.

Функция обобщения связана с тем, что слово обозначает не только отдельный, данный предмет, но целую группу сходных предметов и всегда является носителем их существенных признаков.

Третья функция речи — **функция коммуникации**, т.е. передачи информации. Если первые две функции речи могут быть рассмотрены как внутренняя психическая деятельность, то коммуникативная функция выступает как внешнее речевое поведение, направленное на контакты с другими людьми. **В коммуникативной функции речи выделяют три стороны: информационную, выразительную и волеизъявительную.**

Информационная сторона проявляется в передаче знаний и тесно связана с функциями обозначения и обобщения.

Выразительная сторона речи помогает передать чувства и отношения говорящего к предмету сообщения.

Волеизъявительная сторона направлена на то, чтобы подчинить слушателя замыслу говорящего.

Виды и функции языка и речи представлены на рис. 6.1.

ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ.
ОБЩЕНИЕ И ЯЗЫК. ЯЗЫК И РЕЧЬ

ЗНАЧЕНИЕ РЕЧИ ← Речь — это процесс общения при помощи языка → ЗНАЧЕНИЕ ЯЗЫКА

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование сознания человека невозможно без общения с другими при помощи речи. 2. Речь размыкает для нас сознание другого Ч. 3. Речь делает достоянием индивидуального сознания опыт всего человечества. 4. Речь выводит наше сознание за пределы чувственного опыта. 5. Психика — отражение, речь — обо- значающее отражение, более высокая ступень, так как может отражать то, что недоступно восприятию. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Удваивает мир для человека, так как можно совершать действия с предметами даже в период их отсутствия. 2. Дает возможность вызывать образы независимо от их реального существования. 3. Управляет нашими психическими процессами: восприятием, памятью, мышлением, т.е. осуществляемое действие. |
|--|---|

Два разных аспекта обозначения

Обозначение содержания сознания

- мысли
- чувства
- образы

Обозначение знаками

- средства
- фонемы (звук)
 - графемы (буквы)

Их взаимосвязь

- нет языка, не употребляемого в речи
- нет речи без определенного для нее языка

ЯЗЫК — система знаков

- средство общения
- орудие мысли

включает

слова с их значениями

синтаксис — набор правил, по которым строится предложение

ФУНКЦИИ РЕЧИ

ОБОЗНАЧАЮЩАЯ

РЕГУЛИРУЮЩАЯ

ЛЕКСИЧЕСКАЯ

КОММУНИКАТИВНАЯ

КАТЕГОРИАЛЬНАЯ, или «ПОНЯТИЙНАЯ»

Л. С. Выготский: «предметная отнесенность» или «функция замещения»

- вещь
- качество
- действие
- отношение

исток — общение со взрослыми:

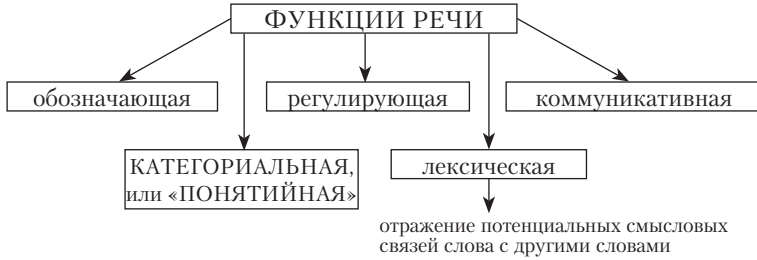
- умение подчиняться речевой инструкции взрослого
- внутренний приказ самому себе, саморегуляция

- хранение и передача опыта
- общение

выделяет признак и относит к категории «понятие»

- абстрагирует
- обобщает
- анализирует

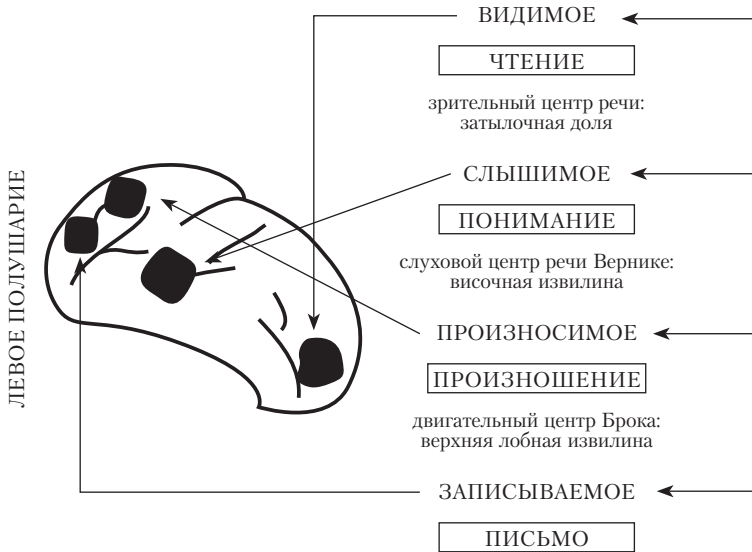
Рис. 6.1. Характеристика языка и речи



«семантическое поле»
 (врач — лечить, игла — шить,
 его размер не более четырех слов)

**ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ
 МЕХАНИЗМЫ РЕЧИ**

↓
 составляют образование временных
 условных связей между центрами речи
 ↓
 вызываются специфическим
 раздражителем
 ↓
 словом в четырех формах



центр находится в средней лобной извилине

Рис. 6.2. Функции речи

ВИДЫ РЕЧИ

(А. Р. Лурия «Язык и сознание». МГУ, 1979)



Рис. 6.2. Функции речи (окончание)

Виды речевой деятельности и их особенности

В психологии различают два основных вида речи: **внешнюю и внутреннюю**. Внешняя речь включает устную (диалогическую и монологическую) и **письменную**. Диалог — это непосредственное общение двух или нескольких человек.

Диалогическая речь — это речь поддерживаемая; собеседник задает в ходе ее уточняющие вопросы, подавая реплики, может помочь закончить мысль (или переориентировать ее).

Разновидностью диалогического общения является **беседа**, при которой диалог имеет тематическую направленность.

Монологическая речь — длительное, последовательное, связное изложение системы мыслей, знаний одним лицом. Она также развивается в процессе общения, но характер общения здесь иной: монолог непрерываем, поэтому

активное, экспрессивно-мимическое и жестовое воздействие оказывает выступающий. Монологическая речь — связная, контекстная. Ее содержание должно прежде всего удовлетворять требованиям последовательности и доказательности в изложении. Другое условие, неразрывно связанное с первым, — грамматически правильное построение предложений.

Монолог не терпит неправильного построения фраз. Он предъявляет ряд требований к темпу и звучанию речи.

Содержательная сторона монолога должна сочетаться с выразительной. Выразительность же создается как языковыми средствами (умение употребить слово, словосочетание, синтаксическую конструкцию, которые наиболее точно передают замысел говорящего), так и неязыковыми коммуникативными средствами (интонацией, системой пауз, расчленением произношения какого-то слова или нескольких слов, выполняющих в устной речи функцию своеобразного подчеркивания, мимикой и жестикуляцией) (рис. 6.3).

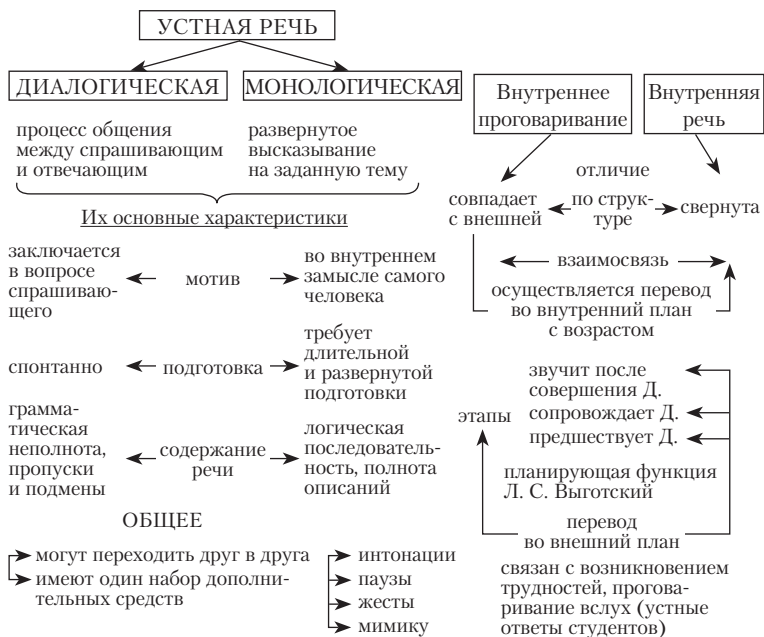


Рис. 6.3. Виды устной речи

Письменная речь представляет собой разновидность монологической речи. Она более развернута, чем устная монологическая речь. Это обусловлено тем, что письменная речь предполагает отсутствие обратной связи с собеседником. Кроме того, она не имеет никаких дополнительных средств воздействия на воспринимающего, кроме самих слов, их порядка и организующих предложение знаков препинания.

Внутренняя речь — это особый вид речевой деятельности. Она выступает как фаза планирования в практической и теоретической деятельности. Поэтому для внутренней речи, с одной стороны, характерна фрагментарность, отрывочность. С другой стороны, здесь исключаются недоразумения при восприятии ситуации. Поэтому внутренняя речь чрезвычайно ситуативна, в этом она близка к диалогической. Внутренняя речь формируется на основе внешней.

Перевод внешней речи во внутреннюю (интериоризация) сопровождается редуцированием (сокращением) структуры внешней речи, а переход от внутренней речи к внешней (экстериоризация) требует, наоборот, развертывания структуры внутренней речи, построения ее в соответствии не только с логическими правилами, но и с грамматическими.

Информативность речи зависит прежде всего от ценности сообщаемых в ней фактов и от способности ее автора к сообщению.

Понятность речи зависит, во-первых, от ее смыслового содержания, во-вторых, от ее языковых особенностей и, в-третьих, от соотношения между ее сложностью, с одной стороны, и уровнем развития, кругом знаний и интересов слушателей — с другой.

Выразительность речи предполагает учет обстановки выступления, ясность и отчетливость произношения, правильную интонацию, умение пользоваться словами и выражениями переносного и образного значения.

6.2. Функции и структура общения

Общение — специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми как членами общества; в общении реализуются социальные отношения людей.

В общении выделяют три взаимосвязанных стороны: **коммуникативная сторона** общения состоит в обмене информацией между людьми; **интерактивная сторона** заключается в организации взаимодействия между людьми, например,

нужно согласовать действия, распределить функции или повлиять на настроение, поведение, убеждения собеседника; **перцептивная сторона** общения включает в себя процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания.

Общение выполняет разнообразные функции:

— *лично формирующую* (общение является необходимым условием для формирования личности человека: «с кем поведешься — от того и наберешься»);

— *коммуникативную* (передача информации);

— *инструментальную* (общение выступает как социальный механизм управления для осуществления каких-то действий людей, совместной деятельности, принятия решения и т.п.);

— *экспрессивную* (позволяет партнерам по общению выразить и понять переживания, эмоции друг друга, отношения);

— *психотерапевтическую* (общение, подтверждение внимания людей к человеку является необходимым фактором для сохранения психологического комфорта, положительного эмоционального самочувствия, физического здоровья человека: «Для человека нет более страшного наказания, чем находиться в обществе и быть незамечаемым другими людьми» (У. Джеймс);

— *интегративную* (общение выступает как средство объединения людей);

— *социализирующую* (через общение происходит усвоение норм культуры и ценностей определенного общества);

— *функцию самовыражения* (общение позволяет продемонстрировать личностный, интеллектуальный потенциал человека, его индивидуальные особенности).

К средствам общения относятся:

1. Язык — система слов, выражений и правил их соединения в осмысленные высказывания, используемые для общения. Слова и правила их употребления едины для всех говорящих на данном языке, это и делает возможным общение при помощи языка: если я говорю «стол», я уверен, что любой мой собеседник соединяет с этим словом те же понятия, что и я, — это объективное социальное значение слова можно назвать знаком языка. Но объективное значение слова преломляется для человека через призму его собственной деятельности и образует уже свой личностный, «субъективный» смысл — поэтому не всегда мы правильно понимаем друг друга.

2. Интонация, эмоциональная выразительность, которая способна придавать разный смысл одной и той же фразе.

3. Мимика, поза, взгляд собеседника могут усиливать, дополнять или опровергать смысл фразы.

4. Жесты как средства общения могут быть как общепринятыми, т.е. иметь закрепленные за ними значения, или экспрессивными, служить для большей выразительности речи.

Расстояние, на котором общаются собеседники, зависит от культурных, национальных традиций, от степени доверия к собеседнику.

Виды и средства общения представлены на рис. 6.4.

В процедуре общения выделяют следующие этапы:

1. Потребность в общении (необходимо сообщить или узнать информацию, повлиять на собеседника и т.п.) побуждает человека вступить в контакт с другими людьми.

2. Ориентировка в целях общения, в ситуации общения.

3. Ориентировка в личности собеседника.

4. Планирование содержания своего общения, человек представляет себе (обычно бессознательно), что именно скажет.

5. Бессознательно (иногда сознательно) человек выбирает конкретные средства, речевые фразы, которыми будет пользоваться, решает, как говорить, как себя вести.

6. Восприятие и оценка ответной реакции собеседника, контроль эффективности общения на основе установления обратной связи.

7. Корректировка направления, стиля, методов общения.

Если какое-либо из звеньев акта общения нарушено, то говорящему не удается добиться ожидаемых результатов общения — оно окажется неэффективным. Эти умения называют «социальным интеллектом», «практически-психологическим умом», «коммуникативной компетентностью», «коммуникабельностью».

Коммуникативная компетентность. Стратегии, тактики, виды общения

Коммуникация — процесс двустороннего обмена информацией, ведущей ко взаимному пониманию. Коммуникация — в переводе с латыни обозначает «общее, разделяемое со всеми». Если не достигается взаимопонимания, то коммуникация не состоялась. Чтобы убедиться в успехе коммуникации, необходимо иметь обратную связь о том, как люди вас поняли, как они воспринимают вас, как относятся к проблеме.

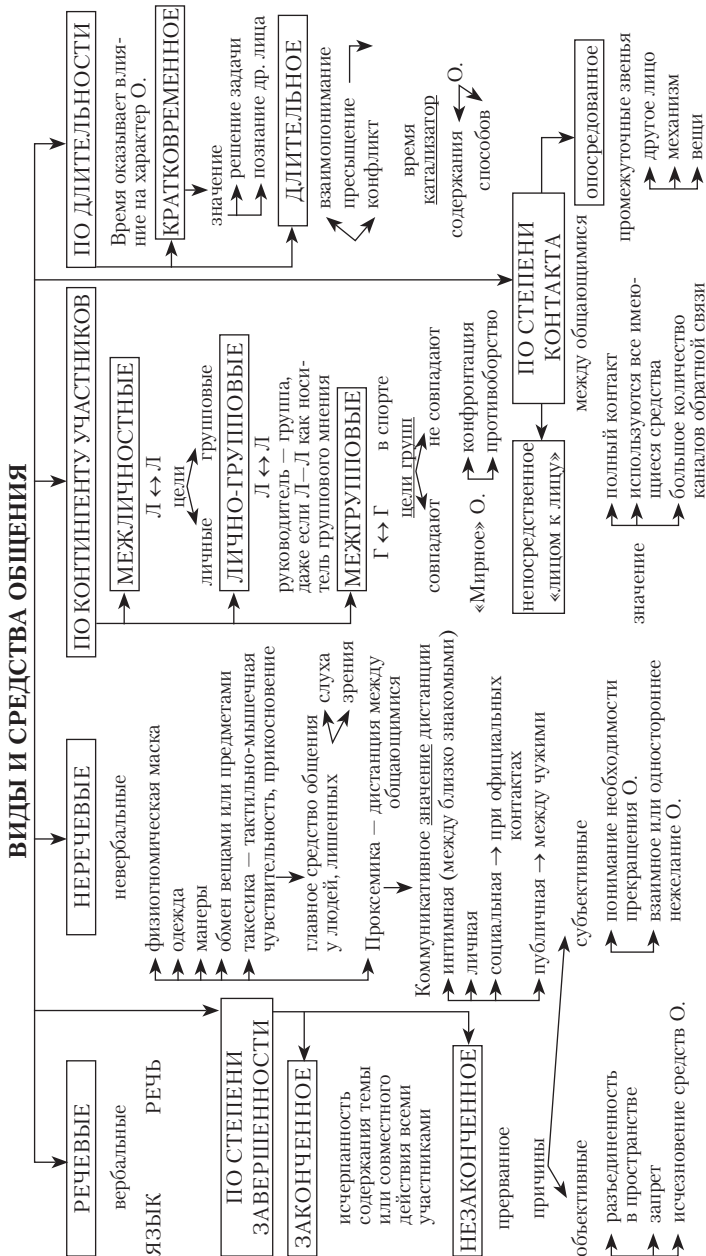


Рис. 6.4. Виды и средства общения

Коммуникативная компетентность — способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Для эффективной коммуникации характерно: достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения (достижение большей определенности в понимании ситуации способствует разрешению проблем, обеспечивает достижение целей с оптимальным расходом ресурсов). Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Причинами плохой коммуникации могут быть:

а) стереотипы — упрощенные мнения относительно отдельных лиц или ситуации, в результате нет объективного анализа и понимания людей, ситуаций, проблем;

б) «предвзятые представления» — склонность отвергать все, что противоречит собственным взглядам, что ново, необычно («Мы верим тому, чему хотим верить»). Мы редко осознаем, что толкование событий другим человеком столь же законно, как и наше собственное;

в) плохие отношения между людьми, поскольку если отношение человека враждебное, то трудно его убедить в справедливости вашего взгляда;

г) отсутствие внимания и интереса собеседника, а интерес возникает, когда человек осознает значение информации для себя: с помощью этой информации можно получить желаемое или предупредить нежелательное развитие событий;

д) пренебрежение фактами, т.е. привычка делать выводы-заклучения при отсутствии достаточного числа фактов;

е) ошибки в построении высказываний: неправильный выбор слов, сложность сообщения, слабая убедительность, нелогичность и т.п.;

ж) неверный выбор стратегии и тактики общения.

Стратегии общения:

1) открытое — закрытое общение;

2) монологическое — диалогическое;

3) ролевое (исходя из социальной роли) — личностное (общение «по душам»).

Открытое общение — желание и умение выразить свою точку зрения и готовность учесть позиции других. Закрытое общение — нежелание либо неумение выразить понятно свою точку зрения, свое отношение, имеющуюся информацию. Использование закрытых коммуникаций оправдано в случаях:

1) если есть значительная разница в степени предметной компетентности и бессмысленно тратить время и силы на поднятие компетентности «низкой стороны»;

2) в конфликтных ситуациях открытие своих чувств, планов противнику нецелесообразно. Открытые коммуникации эффективны, если есть сопоставимость, но не тождественность предметных позиций (обмен мнениями, замыслами). «Одностороннее выспрашивание» — полузакрытая коммуникация, в которой человек пытается выяснить позиции другого человека и в то же время не раскрывает своей позиции. «Истерическое предъявление проблемы» — человек открыто выражает свои чувства, проблемы, обстоятельства, не интересуясь тем, желает ли другой человек «войти в чужие обстоятельства», слушать «излияния».

6.3. Виды общения и трансактный анализ общения

Выделяют следующие виды общения.

1. **«Контакт масок»** — формальное общение, когда отсутствует стремление понять и учитывать особенности личности собеседника, используются привычные маски (вежливости, строгости, безразличия, скромности, участливости и т.п.) — набор выражений лица, жестов, стандартных фраз, позволяющих скрыть истинные эмоции, отношение к собеседнику. В городе контакт масок даже необходим в некоторых ситуациях, чтобы люди «не задевали» друг друга без надобности, чтобы «отгородиться» от собеседника.

2. **Примитивное общение**, когда оценивают другого человека как нужный или мешающий объект: если нужен, то активно вступают в контакт, если мешает — оттолкнут или последуют агрессивные грубые реплики. Если получили от собеседника желаемое, то теряют дальнейший интерес к нему и не скрывают этого.

3. **Формально-ролевое общение**, когда регламентированы и содержание, и средства общения и вместо знания личности собеседника обходятся знанием его социальной роли.

4. **Деловое общение**, когда учитывают особенности личности, характера, возраста, настроения собеседника, но интересы дела более значимы, чем возможные личностные расхождения.

5. **Духовное. Межличностное общение** друзей, когда можно затронуть любую тему и необязательно прибегать к помощи слов, друг поймет вас и по выражению лица,

движениям, интонации. Такое общение возможно тогда, когда каждый участник имеет образ собеседника, знает его личность, может предвидеть его реакции, интересы, убеждения, отношение.

6. Манипулятивное общение направлено на извлечение выгоды от собеседника, используя разные приемы (лесть, запугивание, «пускание пыли в глаза», обман, демонстрация доброты) в зависимости от особенностей личности собеседника.

7. Светское общение. Суть светского общения в его беспредметности, т.е. люди говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях; это общение закрытое, потому что точки зрения людей на тот или иной вопрос не имеют никакого значения и не определяют характера коммуникаций.

Кодекс светского общения: 1) вежливость, такт — «соблюдай интересы другого»; 2) одобрение, согласие — «не порицай другого», «избегай возражений»; 3) симпатии — «будь доброжелателен, приветлив».

Кодекс делового общения иной: 1) принцип кооперативности — «твой вклад должен быть таким, какого требует совместно принятое направление разговора»; 2) принцип достаточности информации — «говори не больше и не меньше, чем требуется в данный момент»; 3) принцип качества информации — «не ври»; 4) принцип целесообразности — «не отклоняйся от темы, сумей найти решение»; 5) «выражай мысль ясно и убедительно для собеседника»; 6) «умей слушать и понять нужную мысль»; 7) «умей учесть индивидуальные особенности собеседника ради интересов дела».

Если один собеседник ориентируется на принцип «вежливости», а другой — на принцип кооперативности, они могут попасть в нелепую, неэффективную коммуникацию. Следовательно, правила общения должны быть согласованы и соблюдаться обоими участниками.

Тактика общения — реализация в конкретной ситуации коммуникативной стратегии на основе владения техниками и знания правил общения. Техника общения — совокупность конкретных коммуникативных умений говорить и умений слушать.

Психолог Т. Лири выделяет два вектора общения, на основе которых различают позиции в общении:

- 1) доброжелательность — враждебность;
- 2) доминирование — подчинение.

Позиции в общении выделяют следующие:

- 1) *доброжелательная позиция принятия собеседника;*
- 2) *нейтральная позиция;*
- 3) *враждебная позиция непринятия собеседника;*
- 4) *доминирование, или «общение сверху»;*
- 5) *общение на равных;*
- 6) *подчинение, или позиция «снизу» (рис. 6.5).*



Рис. 6.5. Индивидуальные стили общения

Анализ позиций в общении осуществляется и в концепции транзактного анализа (Э. Берн).

Транзактный анализ общения

Транзактный анализ общения выделяет три основные позиции: Ребенка, Родителя, Взрослого, которые могут неоднократно сменять одна другую в течение дня, или одна из них может преобладать в поведении человека.

С позиции Ребенка человек смотрит на другого как бы снизу вверх, с готовностью подчиняется, испытывая радость от того, что его любят, но одновременно и чувство неуверенности, незащитности. Эта позиция, являясь основной в детстве, нередко встречается и у взрослых. Так, иногда молодая женщина в общении с мужем хочет почувствовать себя вновь озорной девчонкой, оберегаемой от всяческих невзгод. Муж в таких ситуациях занимает позицию Родителя, демонстрирует уверенность, покровительство, но в то же время и безапелляционность, приказной тон. Между тем, например, общаясь со своими родителями, он сам занимает позицию Ребенка.

При общении с коллегами обычно стремятся занять позицию Взрослого, предусматривающую спокойный тон, выдержку, солидность, ответственность за свои поступки, равноправие в общении.

С позиции Родителя «играются» роли старого отца, старшей сестры, внимательного супруга, педагога, врача, начальника, продавца, говорящего: «Зайдите завтра». С позиции Ребенка — роли молодого специалиста, аспиранта-соискателя, артиста — любимца публики. С позиции Взрослого — роли соседа, случайного попутчика, сослуживца, знающего себе цену, и др.

В позиции «Родителя» могут быть две разновидности:

1) *«карающий Родитель»* — указывает, приказывает, критикует, карает за непослушание и ошибки;

2) *«опекающий Родитель»* — советует в мягкой форме, защищает, опекает, помогает, поддерживает, сочувствует, жалеет, заботится, прощает ошибки и обиды.

В позиции Ребенка выделяют: *«послушного ребенка»* и *«бунтующего ребенка»* (ведет себя так: «Не хочу. Не буду, отстаньте!»). Трансакция — единица взаимодействия партнеров по общению в зависимости от занимаемой психологической позиции общения каждого партнера. Трансакции бывают различных типов и приводят к специфическим последствиям, в зависимости от позиций каждого (изображается стрелкой, идущей от выбранной позиции одного собеседника к предполагаемой позиции другого участника общения).

Общение Родителя и Взрослого динамично: либо Взрослый своим спокойным, независимым, ответственным поведением собьет спесь с Родителя и переведет его в равноправную Взрослую позицию, либо Родитель сумеет подавить собеседника и перевести его в позицию подчиняющегося или бунтующего Ребенка.

Общение Взрослого и Ребенка столь же динамично: либо Взрослый сумеет побудить ребенка серьезно и ответственно отнестись к обсуждаемой проблеме и перейти в позицию Взрослого, либо беспомощность Ребенка спровоцирует переход Взрослого к позиции опекающего Родителя. Общение Родителя и Ребенка взаимодополняемо, поэтому часто реализуется в общении, хотя может иметь как спокойный характер («послушный Ребенок»), так и конфликтный («бунтующий Ребенок»).

Встречаются замаскированные виды общения, где внешний (социальный) уровень общения не совпадает, маскирует истинный психологический уровень общения. Например, общение продавца и покупателя может внешне носить равноправный характер двух Взрослых, а фактически диалог продавца («Вещь хорошая, но дорогая») и покупателя

(«Именно это я и возьму») происходит на уровне Родитель (продавец) и Ребенок (покупатель) (рис. 6.6).

ВИДЫ ОБЩЕНИЯ И ТРАНСАКЦИИ

| Структура процесса общения | Позиции в общении | | |
|--|--|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Потребность в общении 2. Ориентировка в целях общения, в ситуации общения 3. Ориентировка в личности собеседника 4. Планирование (чаще бессознательное) темы, стиля общения, речевых фраз 5. Реализация общения 6. Восприятие и оценка ответной реакции собеседника 7. Коррекция направления | <ol style="list-style-type: none"> 1. Активная — пассивная 2. Открытая — закрытая желание и умение выразить свои мысли, чувства и готовность понять позиции других 3. Доброжелательная — нейтральная — враждебная 4. «Сверху» (доминирование) — на равных «снизу» (подчинение) 5. Родитель (Р) — карающий Взрослый (В) — опекающий Ребенок (Дитя) — послушный бунтующий | | |
| Виды общения | Транзакция — единица взаимодействия партнеров по общению, сопровождающаяся заданием позиций каждого | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Контакт масок (игнорирование личности собеседника, сокрытие своих истинных чувств за «маской») 2. Примитивное общение (учет только своих потребностей, игнорирование личности и интересов собеседника) 3. Формально-ролевое общение (регламентирование общения исходя из социальных ролей собеседника) 4. Деловое общение (учет особенностей личности собеседника ради интересов дела) 5. Межличностное (духовное, дружеское) общение (взаимный учет и понимание личности друг друга) 6. Манипулятивное общение (учет личности собеседника с целью манипулировать им ради достижения собственных интересов) 7. Светское общение (говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях) | <p>Р — — —> Р — транзакция «демагог» В — — —> В — транзакция «коллеги» Д — — —> Д — транзакция «шалуны» Р — — —> Д — «босс и недотепа» Д — — —> В — «воспитатель и почемучка»</p> | | |
| | Конфликтные транзакции | | |
| | <p>Р — — —> В — «парламентер против босса» В — — —> В — — — Д — — —> Д — «коллега против шалуна» Д — — —> Р — — — Д — — —> Д — «босс против шалуна» Р — — —> Р — — — Д — — —> Д — «босс против босса» В — — —> Р — — — Д — — —> В — «босс против коллеги»</p> | | |
| <p>Знаки внимания при общении - - - - позиция «красного карандаша» — критика советчика</p> | | | |
| Комплименты | Похвала | Поддержка | |
| (часто без учета ситуации, «не к месту») | оценочное суждение, сравнивают человека с другими | в трудной ситуации принятие человека, видеть в нем сильные, хорошие стороны | Эффективнее в общении поддержка, а не позиция «красного карандаша» |

Рис. 6.6. Виды общения и транзакции

6.4. Вербальные и невербальные средства общения

Общение, будучи сложным социально-психологическим процессом взаимопонимания между людьми, осуществляется по следующим основным каналам: речевой (вербальный — «устный, словесный») и неречевой (невербальный) каналы общения. Речь, как средство общения, одновременно выступает и как источник информации, и как способ воздействия на собеседника.

В структуру речевого общения входят:

1. Значение и смысл слов, фраз («Разум человека проявляется в ясности его речи»). Играет важную роль точность употребления слова, его выразительность и доступность, правильность построения фразы и ее доходчивость, правильность произношения звуков, слов, выразительность и смысл интонации.

2. Речевые звуковые явления: темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация, дикция речи. Наблюдения показывают, что наиболее привлекательной в общении является плавная, спокойная, размеренная манера речи.

3. Выразительные качества голоса: характерные специфические звуки, возникающие при общении: смех, хмыканье, плач, шепот, вздохи и др.; разделительные звуки — это кашель; нулевые звуки — паузы, а также звуки назализации — «хм-хм», «э-э-э» и др.

Исследования показывают, что в ежедневном акте коммуникации человека слова составляют — 7%, звуки интонации — 38%, неречевое взаимодействие — 53%.

Невербальные средства общения изучают следующие науки.

1. Кинестика изучает внешние проявления человеческих чувств и эмоций; мимика — движение мышц лица, жестика — жестовые движения отдельных частей тела, пантомимика — моторику всего тела: позы, осанку, поклоны, походку.

2. Такесика изучает прикосновение в ситуации общения: рукопожатие, поцелуи, дотрагивание, поглаживание, отталкивание и пр.

3. Проксемика исследует расположение людей в пространстве при общении. Выделяют следующие зоны дистанции в человеческом контакте:

— **интимная зона** (15–45 см), в эту зону допускаются лишь близкие, хорошо знакомые люди, для этой зоны характерны доверительность, негромкий голос в общении, тактильный контакт, прикосновение. Исследования показывают, что нарушение интимной зоны влечет определенные физиологические изменения в организме: учащение биения сердца, повышенное выделение адреналина, прилив крови к голове и пр. Преждевременное вторжение в интимную зону в процессе общения всегда воспринимается собеседником как покушение на его неприкосновенность;

— **личная, или персональная, зона** (45–120 см) для обыденной беседы с друзьями и коллегами предполагает только визуально-зрительный контакт между партнерами, поддерживающими разговор;

— **социальная зона** (120–400 см) обычно соблюдается во время официальных встреч в кабинетах, преподавательских и других служебных помещениях, как правило, с теми, которых не очень знают;

— **публичная зона** (свыше 400 см) подразумевает общение с большой группой людей — в лекционной аудитории, на митинге и пр.

Мимика — движение мышц лица, отражающее внутреннее эмоциональное состояние, способно дать истинную информацию о том, что переживает человек. Мимические выражения несут более 70% информации, т.е. глаза, взгляд, лицо человека способны сказать больше, чем произнесенные слова. Так, замечено, что человек пытается скрыть свою информацию (или лжет), если его глаза встречаются с глазами партнера менее 1/3 времени разговора.

По своей специфике взгляд может быть: деловой, когда он фиксируется в районе лба собеседника, это предполагает создание серьезной атмосферы делового партнерства; светский — когда взгляд опускается ниже уровня глаз собеседника (до уровня губ), это способствует созданию атмосферы светского непринужденного общения; интимный — когда взгляд направлен не в глаза собеседника, а ниже лица — на другие части тела до уровня груди. Специалисты утверждают, что такой взгляд говорит о большей заинтересованности друг другом в общении; взгляд искоса — говорит о критическом или подозрительном отношении к собеседнику.

Восприятие другого человека происходит на основе анализа его внешности, походки, жестов и других сигналов (рис. 6.7).

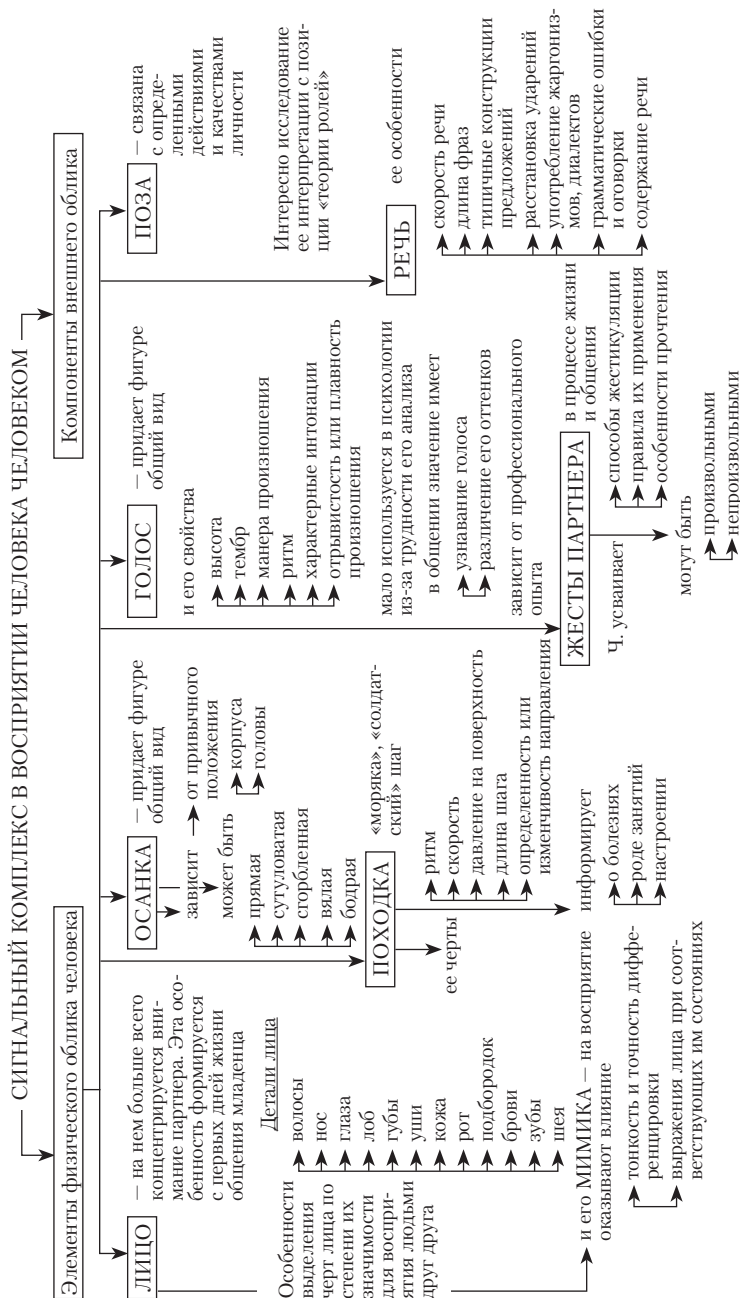


Рис. 6.7. Сигнальный комплекс в восприятии человека человеком

Лоб, брови, рот, глаза, нос, подбородок — эти части лица выражают основные человеческие эмоции: страдание, гнев, радость, удивление, страх, отвращение, счастье, интерес, печаль и т.п. Причем легче всего распознаются положительные эмоции: радость, любовь, удивление, труднее воспринимаются человеком отрицательные эмоции — печаль, гнев, отвращение. Важно заметить, что основную познавательную нагрузку в ситуации распознавания истинных чувств человека несут брови и губы.

Жесты при общении несут много информации, в языке жестов, как и в речевом, есть слова, предложения. Богатейший «алфавит» жестов можно разбить на следующие пять групп.

1. Жесты-иллюстраторы — это жесты сообщения: указатели («указывающий перст»), пиктографы, т.е. образные картины изображения («вот такого размера и конфигураций»); кинетографы — движения телом; жесты-«биты» (жесты-«отмашки»); идеографы, т.е. своеобразные движения руками, соединяющие воображаемые предметы вместе.

2. Жесты-регуляторы — это жесты, выражающие отношение говорящего к чему-либо. К ним относят улыбку, кивок, направление взгляда, целенаправленные движения руками.

3. Жесты-эмблемы — это своеобразные заменители слов или фраз в общении. Например, сжатые вместе руки по манере рукопожатия на уровне руки означают во многих случаях — «здравствуйте», а поднятые над головой — «до свидания».

4. Жесты-адапторы — это специфические привычки человека, связанные с движениями рук. Это могут быть: а) почесывания, подергивания отдельных частей тела; б) касания, пошлепывания партнера; в) поглаживание, перебирание отдельных предметов, находящихся под рукой (карандаш, пуговица и т.п.).

5. Жесты-аффекторы — жесты, выражающие через движения тела и мышц лица определенные эмоции.

Существуют и микрожесты: движения глаз, покраснение щек, увеличенное количество миганий в минуту, подергивания губ и пр.

Практика показывает, когда люди хотят показать свои чувства, они обращаются к жестикуляции. Вот почему для проницательного человека важно приобрести умение понимать ложные, притворные жесты. Особенность этих жестов

заключается в следующем: они преувеличивают слабые волнения (демонстрация усиления движений руками и корпуса); подавляют сильные волнения (благодаря ограничению таких движений). Эти ложные жесты, как правило, связаны с конечностями.

При общении часто возникают следующие **виды жестов**:

— жесты оценки — почесывание подбородка; вытягивание указательного пальца вдоль щеки; вставание и прохаживание и др. (человек оценивает информацию);

— жесты уверенности — соединение пальцев в купол пирамиды; раскачивание на стуле;

— жесты нервозности и неуверенности — переплетенные пальцы рук; пощипывание ладони; постукивание по столу пальцами; трогание спинки стула перед тем, как на него сесть, и др.

— жесты самоконтроля — руки сведены за спину, одна при этом сжимает другую; поза человека, сидящего на стуле и выпившегося руками в подлокотник, и др.;

— жесты ожидания — потирание ладоней; медленное вытирание влажных ладоней о ткань;

— жесты отрицания — сложенные руки на груди; отклоненный назад корпус; скрещенные руки; дотрагивание до кончика носа и др.;

— жесты расположения — прикладывание руки к груди; прерывистое прикосновение к собеседнику и др.;

— жесты доминирования — жесты, связанные с выставлением больших пальцев напоказ, резкие взмахи сверху вниз и др.;

— жесты неискренности — жест «прикрытие рукой рта», «прикосновение к носу» как более утонченная форма прикрытия рта, говорящая либо о лжи, либо о сомнении в чем-то; поворот корпуса в сторону от собеседника, «бегающий взгляд» и др.

Умение понимать популярные жесты (жесты собственности, ухаживания, курения, зеркальные жесты, жесты-поклоны и др.) позволит лучше разбираться в людях. (Дж. Ниренберг, Г. Калеро. Как читать человека словно книгу. М., 1990.)

Виды и правила слушания, восприятия и понимания другого человека представлены на рис. 6.8.

Правила эмпатического слушания:

1. Освободить душу от собственных переживаний и проблем, отказаться от предубеждений относительно собеседника, настроиться на чувства собеседника.



Рис. 6.8. Виды слушания

2. В своей реакции на слова партнера вы должны в точности отразить переживание, чувство, эмоцию, стоящую за его высказыванием, показать, что вами чувство собеседника не только правильно понято, но и принято (не осуждая, не критикуя, не поучая его).

3. Надо только отразить чувство партнера, но не интерпретировать его поступки и скрытые мотивы поведения, не объяснять ему причину возникновения у него этого чувства, не поучать его.

4. Необходимо держать паузу. После вашего ответа собеседнику обычно надо помолчать, подумать, разобраться в своих переживаниях. Не забивайте его своими дополнительными соображениями, разъяснениями, уточнениями. Правила «Я-высказываний» (способ самовыражения, осознание своих чувств, возникающих в напряженных ситуациях, и название

их партнеру, осознание своей ответственности за решение проблемы): 1 — описание ситуации, вызвавшей напряжение; 2 — точное название своего чувства в этой ситуации; 3 — называние причин этого чувства («я испытываю такое раздражение, когда ты говоришь, что...») (рис. 6.9, 6.10).

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ ЛЮДЬМИ ДРУГ ДРУГА

Редко воспринимаем людей объективно.

Эмпатия — эмоциональная форма восприятия и понимания другого человека, сопереживание, способность чувствовать и видеть мир как другой человек.

Рефлексия — логическая форма понимания другого человека на основе анализа его поведения и качеств.

Типичные ошибки рефлексивного понимания:

- 1) эффект структурирования (объединение нескольких признаков в структуру, по нескольким признакам — вывод о человеке);
- 2) эффект ореола (склонность объяснять все поведение человека на основе тех качеств, которые, на ваш взгляд, являются у него главными);
- 3) эффект первичности (первое впечатление самое прочное);
- 4) эффект проекции (приписывание другому человеку своих качеств и переживаний);
- 5) эффект последней информации;
- 6) стереотипы:

- привычные упрощенные представления о других группах людей, о которых располагаем скудной информацией,
- редко бывают плодом личного опыта, чаще мы их приобретаем от той группы, к которой принадлежим, от родителей, учителей, средств массовой информации,
- стираются, если люди разных групп начинают тесно взаимодействовать, добиваться общих целей, лучше узнавать друг друга;
- 7) предубеждения — оценка каких-либо людей как хороших или плохих, даже не зная ни лично их самих, ни мотивов их поступков;
- 8) каузальная атрибуция — объяснение причин поведения человека либо внутренними, либо внешними факторами

Несут информацию:

слова — 7%; интонации — 30%;

мимика, взгляд, жесты — 60%

Виды жестов:

- иллюстраторы состояния;
- регуляторы отношений (улыбка, кивок);
- эмблемы (заменители слов);
- адапторы (привычки, почесывания, перебирание предметов);
- аффекторы (выражают эмоции);
- микрожесты;
- экспрессивные жесты (жесты оценки, уверенности, нервозности, отрицания, доминирования, неискренности)

Расстояние общения:

- интимная зона (15–45 см);
- личная зона (45–120 см);
- социальная зона (1–4 м);
- публичная зона

← через внутренние склонности человека

→ либо через ситуацию

Критерии поведения: 1) постоянное поведение — в сходных условиях поведение одинаково, 2) отличающееся — в других случаях поведение проявляется иначе, 3) обычное — такое поведение в сходных ситуациях свойственно большинству людей.

Постоянное + мало отличающееся + необычное (другие люди себя так не ведут) = такое поведение объясняется через ВНУТРЕННИЕ причины. В похожих ситуациях постоянное поведение + в других ситуациях другое, отличающееся поведение + обычное поведение (как у других людей в таких же ситуациях) = такое поведение объясняется через ВНЕШНИЕ причины.

Наше ВОСПРИЯТИЕ других людей основано на том ВПЕЧАТЛЕНИИ, которое они на нас произвели, а также на ОБЪЯСНЕНИИ ПРИЧИН их поведения внутренними склонностями или той ситуацией, в которой они оказались.

Рис. 6.9. Социальное восприятие

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ ЛЮДЬМИ ДРУГА ДРУГА
Истолкование и оценка внешнего мира, людей, ситуаций основывается на установках



В процессе общения и взаимодействия стремление повлиять на другого человека, изменить его установки, мнения, его интересы, склонности, его настроение и поведение

Психологическое воздействие

Изменить:

- механизмы регуляции деятельности и поведения человека;
- потребности, интересы, склонности (**ИСТОЧНИКИ МОТИВАЦИИ**, активности);
- установки, мнения, убеждения, групповые нормы;
- психические состояния, в которых находится человек (тревога, настроение)

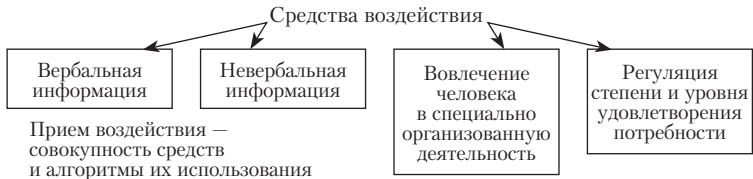


Рис. 6.10. Функции установок

6.5. Межличностные взаимодействия

Можно выделить разнообразные формы межличностного взаимодействия: привязанность, дружба, любовь, соревнование, уход, времяпрепровождение, операция, игра, социальное влияние, подчинение, конфликты, ритуальное взаимодействие и др.

Различные формы взаимодействия людей характеризуются специфическими позициями.

Ритуальное взаимодействие — одна из распространенных форм взаимодействия, которое строится по определенным правилам, символически выражая реальные социальные отношения и статус человека в группе и обществе. Ритуал выступает как специальная форма взаимодействия, придуманная людьми для удовлетворения потребности в признании. Ритуальное взаимодействие основано на отношении: «Родитель—Родитель». Ритуал обнаруживает ценности группы, люди выражают ритуалом то, что более всего трогает их, что составляет их социальные ценностные ориентации.

Английский ученый В. Тэрнер, рассматривая ритуалы и обряды, понимает их как предписанное формальное поведение, как «систему верований и действий, исполняемых особой культовой ассоциацией». Ритуальные действия важны для осуществления преемственности между различными поколениями в той или иной организации, для поддержания традиций и передачи накопленного опыта через символы.

Ритуальное взаимодействие — это и своеобразный праздник, оказывающий глубокое эмоциональное воздействие на людей, и мощное средство поддержания стабильности, прочности, преемственности социальных связей, механизм сплочения людей, повышения их солидарности. Ритуалы, обряды, обычаи способны запечатлеваться на подсознательном уровне людей, обеспечивая глубокое проникновение определенных ценностей в групповое и индивидуальное сознание, в родовую и личную память.

Человечество выработало на протяжении своей истории огромное количество разнообразных ритуалов: религиозные обряды, дворцовые церемонии, дипломатические рауты, военные ритуалы, светские обряды, включая праздники и похороны. К ритуалам относятся многочисленные нормы поведения: прием гостей, приветствие знакомых, обращение к незнакомым и пр.

Ритуал — это жестко фиксированная последовательность транзакций, которые производятся с Родительской позиции и обращены к ней, позволяя людям почувствовать себя признанными. Если потребность человека в признании не реализуется, то начинает развиваться агрессивное поведение. Ритуал как раз и призван снять эту агрессию, удовлетворить потребность в признании хотя бы на минимальном уровне.

В следующем виде взаимодействий — **операциях** — транзакция осуществляется с позиций «Взрослый—Взрослый». С **операциями** мы встречаемся ежедневно: это прежде всего взаимодействия на работе, учебе, а также приготовление пищи, ремонт квартиры и пр. Успешно проведя операцию, человек подтверждает свою компетентность и получает одобрение окружающих.

Трудовое взаимодействие, распределение и выполнение профессиональных, семейных функций, умелое и эффективное осуществление этих обязанностей — вот те операции, которые заполняют жизнь людей.

Соревнование — форма социального взаимодействия, при которой имеется четко определенная цель, которая должна быть достигнута. Все действия различных людей соотнесены друг с другом с учетом этой цели таким образом, что они не вступают в конфликт друг с другом. При этом сам человек, придерживаясь установки другого игрока команды, стремится добиться лучших результатов, чем другие члены команды. Поскольку человек принимает установки других людей, то мнения, установки, ожидания членов команды влияют на то, что он совершит в следующий момент с учетом какой-то общей цели, так как он становится органическим членом своей группы, общества, принимая его мораль.

*В ряде случаев человек, находясь с другими людьми в одном помещении и выполняя вроде бы совместную деятельность, мысленно пребывает в совершенно ином месте, мысленно беседует с воображаемыми собеседниками, мечтает о своем — такое специфическое взаимодействие называют **уход**. **Уход** — довольно обычная и естественная форма взаимодействия, но все же чаще к ней прибегают люди с проблемами в области межличностных потребностей. Если у человека не остается других форм взаимодействия, кроме ухода, то это уже патология-психоз.*

Времяпровождение — следующий тип одобряемых фиксированных взаимодействий, обеспечивающих хотя бы

минимум приятных ощущений, знаков внимания, «поглаживания» между взаимодействующими людьми. Времяпрепровождение — фиксированная форма транзакций, призванная удовлетворять потребность людей в признании. Самые распространенные времяпрепровождения с позиции «Родитель—Родитель»: обсуждается и осуждается все отклоняющееся от нормы в поведении детей, женщин, мужчин, власти, телевидение и пр., или времяпрепровождение на тему: «вещи» (сравнение имеющихся в собственности автомашин, телевизоров и пр.), «Кто вчера выиграл» (футбольные и другие спортивные результаты) — это мужское времяпрепровождение. «Кухня», «Магазин», «Платье», «Дети», «Сколько стоит?», «Вы знаете, что она...» — преимущественно женское времяпрепровождение. Во время подобных видов взаимодействия происходит оценка партнеров и перспектив развития отношений с ними.

Устойчивое взаимодействие людей может быть обусловлено появлением взаимной симпатии, **аттракции**. Тесные взаимоотношения, обеспечивающие дружескую поддержку и чувство (т.е. мы чувствуем, что нас любят, одобряют и поощряют друзья и близкие), связаны с ощущением счастья. Исследования показали, что близкие положительные взаимоотношения улучшают здоровье, уменьшают вероятность преждевременной смерти. «Дружба — сильнейшее противоядие от всех напастей» — говорил Сенека.

Факторы, которые способствуют формированию аттракции (привязанности, симпатии):

— частота взаимных социальных контактов, близость — географическое соседство (большинство людей вступают в дружбу и брак с теми, кто живет по соседству, учился в одном классе, работает в одной фирме, т.е. с теми, кто жил, учился, работал неподалеку; близость людям позволяет часто встречаться, открывать друг в друге черты сходства, обмениваться знаками внимания);

— физическая привлекательность (мужчины склонны любить женщин за внешность, но и женщинам нравятся привлекательные мужчины);

— феномен «ровни» (люди склонны выбирать себе друзей и особенно вступать в брак с теми, кто является им ровней не только по интеллектуальному уровню, но и по уровню привлекательности. Э. Фромм писал: «Часто любовь — это не что иное, как взаимовыгодный обмен между двумя людьми,

при котором участники сделки получают максимум из того, на что они могут рассчитывать, принимая во внимание их ценность на рынке личностей».

В парах, где привлекательность была различной, обычно менее привлекательный имеет компенсирующее качество. Мужчины обычно предлагают статус и ищут привлекательности, а женщины чаще делают обратное, поэтому юные красавицы часто выходят замуж за немолодых мужчин, занимающих высокое положение в обществе;

— чем привлекательнее человек, тем вероятнее приписывание ему положительных личностных качеств (это стереотип физической привлекательности — что красиво, то и хорошо; люди неосознанно считают, что при прочих равных условиях более красивые являются счастливее, сексуальнее, общительнее, умнее и удачливее, хотя не честнее или заботливее по отношению к другим людям. Более привлекательные люди имеют более престижную работу, больше зарабатывают);

— отрицательно на аттракцию может влиять «эффект контраста» — например, мужчинам, только что разглядававшим журнальных красоток, обычные женщины и их жены кажутся менее привлекательными, понижается сексуальная удовлетворенность собственным партнером после просмотра порнографических фильмов;

— «эффект усиления» — когда мы находим у кого-либо черты, схожие с нашими, это делает человека более привлекательными для нас; чем более двое любят друг друга, тем более физически привлекательными они находят друг друга и тем менее привлекательными кажутся им все другие люди противоположного пола;

— сходство социального происхождения, интересов, взглядов важно для установления отношений. («Мы любим тех, кто похож на нас и делает то же, что и мы» — указывал Аристотель.);

— для продолжения взаимоотношений необходимы взаимодополнение, компетентность в области, близкой нашим интересам;

— нам нравятся те, кому мы нравимся;

— если чувство собственного достоинства человека было уязвлено какой-то предыдущей ситуацией, то ему в более значительной степени понравится новый знакомый, доброжелательно уделяющий ему внимание (это помогает

объяснить, почему иногда люди так страстно влюбляются после того, как их ранее отверг другой, затронув тем самым их самолюбие);

— вознаграждающая теория привлекательности: теория, согласно которой нам нравятся те люди, чье поведение нам выгодно, или те, с кем мы связываем выгодные нам события;

— принцип взаимовыгодного обмена или равного участия: то, что вы и ваш партнер получаете от ваших взаимоотношений, должно быть пропорционально тому, что каждый из вас в них вкладывает.

Если двух и более людей многое связывает, то формируется фактор близости, если их связи улучшаются, они делают друг для друга приятное, зарождается симпатия, если они видят друг в друге достоинства, признают право за собой и другими быть такими, какие они есть, — фактор уважения.

Такие формы взаимодействия, как **дружба и любовь**, удовлетворяют потребность людей в признании. Дружба и любовь внешне похожи на времяпрепровождение, однако здесь всегда есть четко фиксированный партнер, по отношению к которому испытывается симпатия. Дружба включает фактор симпатии и уважения, любовь отличается от дружбы усиленным сексуальным компонентом, т.е. любовь = сексуальное влечение + симпатия + уважение, в случае влюбленности имеется лишь сочетание сексуального влечения и симпатии. Эти формы взаимодействия отличаются от всех остальных тем, что в них обязательно присутствуют скрытые трансакции «Дитя—Дитя», выражающие взаимное признание и симпатию. Люди могут обсуждать какие угодно проблемы, даже на вполне взрослом и серьезном уровне, тем не менее в каждом их слове и жесте будет проглядываться: «Ты мне нравишься».

Некоторые черты характерны для всех дружеских и любовных привязанностей: взаимопонимание, самоотдача, удовольствие от пребывания с любимым, забота, ответственность, интимная доверительность, самораскрытие (обнаружение сокровенных мыслей и переживаний перед другим человеком). («Что такое друг? Это человек, с которым вы осмеливаетесь быть самим собой» — Ф. Крэйг.)

Э. Берн исследовал такой тип взаимодействия между людьми, как **игра, манипуляция**. Игра — это искаженный способ взаимодействия, потому что все межличностные

потребности человека преобразуются в одну — потребность контроля, и тогда человек прибегает к силе, если хочет признания, приятия. Независимо от вида потребности и жизненной ситуации, игра предлагает только силовой вариант решения.

Игры (или английское слово «геймы») — это стереотипизированная серия взаимодействий, приводящих к заранее предсказуемому predetermined результату, это серия манипуляций, которые призваны изменить поведение другого человека в нужную для инициатора транзакций сторону без учета желаний этого другого. Геймы в отличие от всех других видов взаимодействий — ритуалов, времяпрепровождений, операций, дружбы, любви — нечестные взаимодействия, поскольку включают ловушки, подначки, расплаты.

Игры отличаются от других способов структурирования времени двумя параметрами: 1) скрытыми мотивами; 2) наличием выигрыша. Каждый участник гейма, даже потерпевший поражение, получает выигрыш, но крайне специфический — в форме негативных чувств обиды, страха, вины, ненависти, подозрения, унижения, презрения, высокомерия, что служит своеобразным подтверждением правоты жизненной позиции этих людей, согласно которой «люди — плохие, я — плохой, жизнь — плоха».

Э. Берн отмечал, что многие люди играют в эти бессознательные игры, получая специфические негативные выигрыши, поскольку эти игры являются важной частью неосознаваемого плана жизни или сценария человека. Каждый гейм начинается с приманки, которую активный участник, инициатор, предлагает пассивному участнику с учетом его особенностей характера — «слабинки». Затем следует серия двойных транзакций, которые неизменно приводят к заранее запланированному результату. Начав гейм, практически невозможно из него выйти, особенно если вы пассивный участник, в результате чего наступает расплата или выигрыш.

Чтобы выйти из гейма и не стать жертвой чужих манипуляций, важно постараться заменить двойные транзакции в открытые, прямые, поскольку гейм возможен лишь при наличии скрытого подтекста в словах, транзакциях.

Механизмы и приемы социального психологического воздействия, особенности конфликтного взаимодействия представлены на рис. 6.11, 6.12, 6.13.



Методы воздействия на источники активности

- | | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> → 1) формирование новых потребностей через вовлечение в новую деятельность + принцип «минимизации усилий» → 2) изменить желания, изменить иерархию мотивов (прием регрессии — актуализация мотивов более низкой сферы в случае неудовлетворения основных витальных потребностей человека) | } | <p>используя желание, Ч. взаимодействовать с определенным лицом:</p> <ul style="list-style-type: none"> — групповое вовлечение (должен как все) — желание ребенка приобщиться к взрослой жизни — желание человека повысить свой престиж — показ важности деятельности для жизни Ч. |
|--|---|--|

Методы воздействия на установки, миссии

- 1. Изменение установок (У.):
 - легче изменить периферийные, непрочные У.,
 - легче изменить несбалансированную систему У.,
 - воздействие на эмоциональный компонент У. эффективнее, чем логическое воздействие?
 - чем прочнее У., тем слабее эффект логического воздействия убеждения?
 - оптимум информации при переубеждении (слишком большой объем информации вызывает обратный эффект),
 - чем большее различие между установками слушателя и оратора, тем меньше вероятность успешного воздействия ⇒ эффект бумеранга — слушатели отвергли доводы оратора и более укрепились в своем мнении.
- 2. Нарушение У. через создание неопределенных ситуаций ⇒ тревожность, нарушение деятельности, установок ⇒ переосмыслить ситуацию ⇒ поиск новых целей либо регрессивная форма реагирования.
- 3. Создание У. через:
 - внушение, убеждение (родители, авторитет, СМИ),
 - личный опыт в повторяющихся ситуациях — метод «ориентирующих ситуаций»,
 - многократное включение в соответствующую деятельность,
 - метод кооптации — включение человека в престижную группу, и у него появляются установки, которые поддерживаются этой группой,
 - метод эмоционального переноса.
- 4. Усиление, актуализация установки — прием совмещения стереотипных фраз с тем, что хотят внедрить или активизировать.
- 5. Методы изменения эмоционального состояния:
 - прием «канализации настроения»,
 - прием «вспоминание горького прошлого»

Рис. 6.11. Типы и механизмы социального воздействия

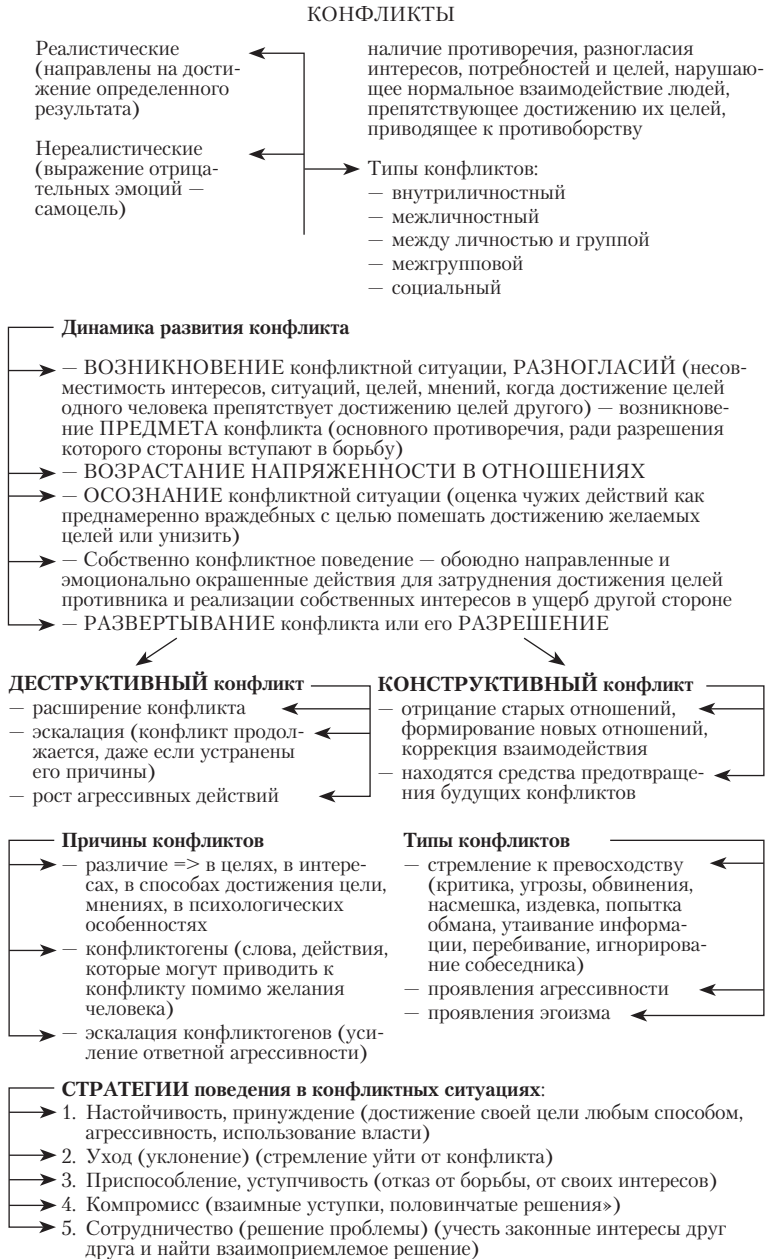


Рис. 6.12. Особенности конфликтного взаимодействия



(накопившиеся противоречия, содержащая истинную причину конфликта) (стечение обстоятельств, послужившее поводом для конфликта)

Разрешить конфликт → устранить конфликтную ситуацию
 → исчерпать инцидент

Действия руководителя-педагога для разрешения конфликтов студентов:

- изучение причин возникновения конфликтов
- ограничение числа участников конфликта
- анализ конфликта
- преодоление конфликта с помощью

воспитательно-межличностных способов:

- учет психологии участников
- беседа, просьба, убеждение
- принципиальные переговоры
- психотренинги, психотерапия

административных способов

Организационные: **Админ.-силовые:**

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — четкие требования — общие цели — ясные права, обязанности, правила | <ul style="list-style-type: none"> — подавление интересов — административное разъединение — решение конфликта на основе приказа |
|--|--|

ШАГИ решения конфликта:

- — **ВЫЯВИТЬ** скрытые и явные причины К. (что является предметом разногласий)
- — **ВЫЯВИТЬ** интересы, желания конфликтующих
- — **ПОНЯТЬ** доводы, аргументы, интересы оппонента
- — эмоциональная выдержка, сохранить позитивное отношение к оппоненту (дайте партнеру «выпустить пар агрессии» — самому вести себя спокойно; не давайте партнеру отрицательных оценок, а говорите о своих чувствах)
- — **ОТДЕЛИТЬ** отношения и эмоции от самой проблемы (оба спокойно обоснуйте свои претензии, факты, желаемые конечные результаты, свои варианты решения проблемы, устранив неприязненное отношение друг к другу)
- — **ИСКАТЬ** разумное и справедливое решение проблемы с учетом законных прав и интересов обеих сторон (каким может быть справедливое решение? какие варианты справедливого решения?)
- — стремление найти решение + сохранить свое достоинство + сохранить позитивные отношения с оппонентом + дайте партнеру «сохранить свое лицо», не задевайте его достоинство, не характеризуйте словесно его эмоциональное состояние («чего ты злишься?») + держаться в общении на равных

НЕЛЬЗЯ в конфликтной ситуации (11 ТАБУ):

- критически оценивать партнера
- приписывать ему низменные или плохие намерения
- демонстрировать знаки превосходства
- обвинять и приписывать ответственность за конфликт только оппоненту
- игнорировать его интересы
- видеть все только со своей позиции
- преуменьшать вклад и заслуги оппонента
- преувеличивать свои заслуги
- раздражать, кричать, нападать
- задевать «болевые точки» оппонента
- обрушивать на него множество претензий

Рис. 6.13. Разрешение конфликтов

6.6. Синтоническая модель общения

«Синтония» означает быть в гармонии с собой и другими.

Процесс общения начинается с восприятия и протекает по-разному в зависимости от репрезентативной системы человека (табл. 6.1).

Таблица 6.1

| Визуальная Р. С. | Аудиальная Р. С. | Кинестетическая Р. С. |
|--|--------------------------------------|--|
| Более доверяет: зрительной системе | слуховой | ощущениям, чувствам |
| Употребляемые слова: рассмотрим, яркий, люблюсь | послушаем, звучит, громкий | чувствовать, ощущать, тяжело на душе, обожаю |
| Речь: быстрая, громкая | выразительная | медленная, негромкая |
| Движения глаз: вверх влево, вверх вправо и прямо перед собой | влево, вправо, голова наклонена вниз | вниз вправо, взгляд вниз |
| Правила слушания: «я должен видеть, чтобы слышать» | «не смотреть, чтобы слышать» | приблизиться |

Полиmodalный «компьютерный тип» получается из кинестетика (при абстрагировании от неприятных чувств), для которого свойственны: употребление слов «понимаю, логично», монотонная речь, взгляд, направленный поверх голов других.

Для успешного общения необходимы умения:

- учитывать репрезентативную систему собеседника и говорить на его «языке»;
- определять желаемый результат и интересы собеседника (что я увижу, услышу, когда достигну результата?);
- развивать сенсорную остроту — способность замечать малейшие изменения в состоянии и поведении собеседника, обнаруживать изменения жестов, мимики, позы, интонации, взглядов и микроизменения в цвете кожи, в дыхании, в тоне мышц, в дрожании нижней губы.

Шаги обучения развитию сенсорной остроты:

- 1) фиксация изменений в поведении человека;
- 2) различение паттернов — повторяющихся моментов в поведении человека;
- 3) калибровка — узнавание определенного состояния человека по его невербальным сигналам — микроизменениям;
- 4) развитие гибкости — способности изменять свое поведение в зависимости от ситуации и реакции собеседника, находить разные новые способы поведения.

Шаги обучения гибкости:

- 1) прерывание старых паттернов поведения;
- 2) изобретение и использование новых способов поведения;
- 3) быстрая последовательность прерывания старых паттернов и использование новых, неожиданных выборов;
- 4) достижение конгруэнтности — внутренней согласованности мыслей, желаний, чувств, действий, слов человека, отсутствие внутренних противоречий.

Шаги обучения конгруэнтности:

- 1) различение состояний конгруэнтности и неконгруэнтности;
- 2) знакомство с различными частями своей личности (субличностями);
- 3) определение целей, желаний каждой субличности;
- 4) определение приоритетных целей;
- 5) достижение согласия между субличностями о том, что они признают установленный приоритет целей;
- 6) заключение контракта по принятому соглашению;
- 7) достижение раппорта (согласованности) — гармонии, единства мнений с собеседником.

Шаги обучения достижению раппорта:

- 1) проверка своего доверия к собеседнику;
- 2) проверка доверия партнера к вам;
- 3) подстройка к тону и темпу голоса собеседника, установление соответствия своего дыхания с дыханием собеседника, подстройка к его ритму движений, его позе;
- 4) использование ресурсных состояний;
- 5) вызов прилива сил, уверенности в успешности решения трудных проблем и ситуаций общения.

Шаги обучения созданию ресурсных состояний:

- 1) поиск воспоминания об успехе в своем прошлом опыте;
- 2) переживание этого успеха снова;

3) установление условной связи — «якоря» (например, прикосновение к запястью левой руки), когда воспоминание переживания успеха станет интенсивным;

4) вхождение в ресурсное состояние через повторение шагов № 2 и 3, а затем одновременное использование «якоря» и воспоминания переживания;

5) использование «якоря» в трудной ситуации, чтобы вызвать оптимальное внутреннее состояние, необходимое для успешной деятельности;

6) умение задавать вопросы-пойнтеры для уточнения смысла и содержания сказанного собеседником:

— пойнтеры-существительные для уточнения смысла существительного («А какой смысл вы вкладываете в слово...?»),

— пойнтеры-глаголы — для уточнения смысла глаголов («Как именно вы приготовите доклад: в устной или письменной форме?»),

— пойнтеры-правила — для уточнения обоснованности ограничений и правил («Почему так надо? А что будет, если мы не сделаем этого?»),

— пойнтеры-обобщения — для уточнения смысла слов «все, всегда, никогда и т.п.» («Действительно все? Неужели никогда не встречали?..»),

— пойнтеры-сравнения — для уточнения смысла сравнений «хуже, лучше, легче и т.п.» («Лучше сделать так, по сравнению с чем?»), пойнтеры используют тогда, когда необходимы точная информация и точное понимание собеседника для достижения желаемого результата;

7) умение воспринимать и давать обратную связь — это сообщение, адресованное другому человеку о том, как я его воспринимаю, что чувствую в связи с нашими отношениями, т.е. это не информация о том, что представляет собой тот или иной человек, а в большей степени сведения о себе в ситуации общения с этим человеком.

Правила обратной связи:

— говори о том, что конкретно делает данный человек, когда вызывает у тебя те или иные чувства,

— не давай оценок,

— не давай советов,

— если говоришь о том, что тебе не нравится в данном человеке, старайся в основном отмечать то, что он смог бы при желании в себе изменить;

8) умение слушать — понять информацию и чувства говорящего.

Выделяют три такта в процессе слушания:

1) поддержка — цель: дать возможность человеку выразить свою позицию (уместные реакции слушателя на этом этапе: молчание, поддакивание, кивание головой, «эхо реакции» (повторение последнего слова собеседника), эмоциональное сопровождение);

2) уяснение — цель: убедиться, что вы правильно поняли собеседника, для этого задают уточняющие вопросы-пойнтеры, наводящие вопросы, делается парафраз (передача содержания высказывания собеседника своими словами);

3) комментирование — цель: высказать свое мнение по поводу услышанного, дать комментарии, советы, оценки (если от вас этого ждут).

Могут происходить искажения в восприятии и понимании информации в зависимости от того, каково «Я-слушание» у человека. «Я-слушание» — своеобразный устойчивый фильтр, через который проходит информация, в результате чего ей придается тот или иной смысл. Бывают разные «Я-слушания»: «я тебе не верю», «мне нравится все, что ты делаешь», «мне безразлично», «у меня лучше» или «обида», «зависть».

6.7. Психология малых групп

Американский социолог Р. Мертон определяет **группу как совокупность людей, которые определенным образом взаимодействуют друг с другом, осознают свою принадлежность к данной группе и воспринимаются ее членами с точки зрения других людей**. Группа имеет свою идентичность с точки зрения посторонних.

Первичные группы состоят их небольшого числа людей, между которыми устанавливаются устойчивые эмоциональные отношения, личные взаимосвязи, основанные на их индивидуальных особенностях.

Вторичные группы образуются из людей, между которыми почти отсутствуют эмоциональные отношения, их взаимодействие обусловлено стремлением к достижению определенных целей, их социальные роли, деловые отношения и способы коммуникации четко определены. В критических и аварийных ситуациях люди отдают предпочтение первичной группе, проявляют преданность членам первичной группы.

Люди вступают в группы по ряду причин:

- группа выступает как средство биологического выживания;
- как средство социализации и формирования психики человека;
- как способ выполнения определенной работы, которую невозможно выполнить одному человеку (инструментальная функция группы);
- как средство удовлетворения потребности человека в общении, в ласковом и доброжелательном отношении к себе, в получении социального одобрения, уважения, признания, доверия (экспрессивная функция группы);
- как средство ослабления неприятных чувств страха, тревоги;
- как средство информационного, материального и прочего обмена.

Общение, взаимодействие людей происходит в разнообразных группах. Под группой понимается совокупность элементов, имеющих нечто общее.

Выделяют несколько разновидностей групп: 1) условные и реальные; 2) постоянные и временные; 3) большие и малые. **Условные группы** людей объединяются по определенному признаку (пол, возраст, профессия и т.п.). Реальные личности, включенные в такую группу, не имеют прямых межличностных отношений, могут не знать ничего друг о друге, даже никогда не встречаться друг с другом.

Реальные группы людей, реально существующие как общности в определенном пространстве и времени, характеризуются тем, что ее члены связаны между собой объективными взаимоотношениями. Реальные человеческие группы различаются по величине, внешней и внутренней организации, назначению и общественному значению. Контактная группа объединяет людей, имеющих общие цели и интересы в той или иной области жизни и деятельности. **Малая группа** — это достаточно устойчивое объединение людей, связанными взаимными контактами.

Малая группа — немногочисленная группа людей (от 3 до 15 человек), которые объединены общей социальной деятельностью, находятся в непосредственном общении, способствуют возникновению эмоциональных отношений, выработке групповых норм и развитию групповых процессов.

При большем количестве людей группа, как правило, разбивается на подгруппы. Отличительные признаки **малой группы: пространственное и временное сопричастие** людей. Это сопричастие людей дает возможность контактов, которые включают интерактивные, информационные, перцептивные аспекты общения и взаимодействия. Перцептивные аспекты позволяют человеку **воспринимать индивидуальность всех других людей** в группе, и только в этом случае можно говорить о малой группе (рис. 6.14).

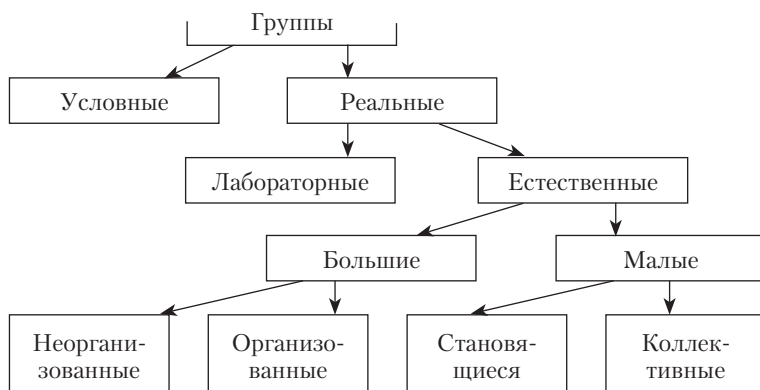


Рис. 6.14. Классификация групп (по Г. А. Андреевой)

Группа имеет следующие психологические характеристики: *групповые интересы, групповые потребности, групповые мнения, групповые ценности, групповые нормы, групповые цели* (рис. 6.15).

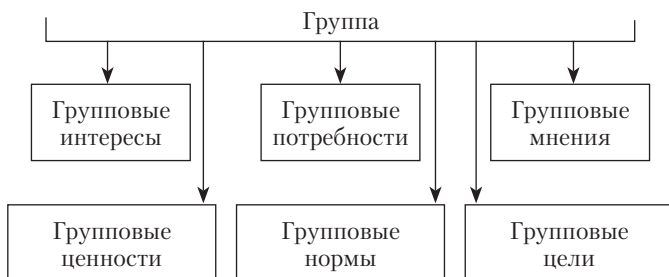


Рис. 6.15. Психологические характеристики группы

Группе присущи следующие общие закономерности:

- 1) группа неизбежно будет структурироваться;
- 2) группа развивается (прогресс либо регресс, но динамические процессы в группе происходят;
- 3) флуктуация, изменение места человека в группе может происходить неоднократно.

По психологическим характеристикам различают:

- 1) **группы членства**;
- 2) **референтные группы** (эталонные), нормы и правила которых служат для личности образцом.

Референтные группы могут быть реальные или воображаемые, позитивные или негативные, могут совпадать или не совпадать с членством, но они выполняют функции:

- 1) социального сравнения, поскольку референтная группа — источник положительных и негативных образцов;
- 2) нормативную функцию, так как референтная группа — источник норм, правил, к которым человек стремится приобщиться.

По характеру и формам организации деятельности выделяют следующие уровни развития контактных групп (табл. 6.2).

Таблица 6.2

Социально-психологическая характеристика групп по уровню их развития

| Наименование группы | Структура | Форма деятельности | Цели деятельности |
|---|-------------------------|---|------------------------|
| Неорганизованные (ассоциации: случайная группа, толпа) | нет или стихийная | самостоятельная | личные |
| Внешне организованные (организация: производственная, учебная, кооперация) | регламентирование извне | определяется внешней и внутренней организацией группы | общие |
| Внутренне организованные: 1) корпорация (группа бизнесменов, бандитская шайка); 2) коллективы | внутренняя | вместе | личные через групповые |
| | | совместно | общие |

Неорганизованные (**номинальные группы, конгломераты**) или случайно организованные группы (зрители в кино, случайные члены экскурсионных групп и т.п.) характеризуются добровольным временным объединением людей на основе сходства интересов или общности пространства.

Ассоциация — группа, в которой взаимоотношения опосредуются только лично значимыми целями (группа друзей, приятелей).

Кооперация — группа, отличающаяся реально действующей организационной структурой, межличностные отношения носят деловой характер, подчиненный достижению требуемого результата в выполнении конкретной задачи в определенном виде деятельности.

Корпорация — это группа, объединенная только внутренними целями, не выходящими за ее рамки, стремящаяся осуществить свои групповые цели любой ценой, в том числе и за счет других групп. Иногда корпоративный дух может иметь место в трудовых или учебных группах, когда группа приобретает черты группового эгоизма.

Коллектив — устойчивая во времени организационная группа взаимодействующих людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы (рис. 6.16, 6.17, 6.18).

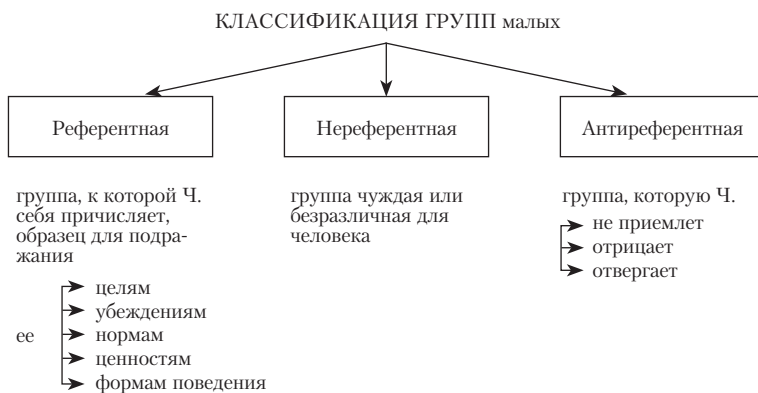


Рис. 6.16. Классификация малых групп

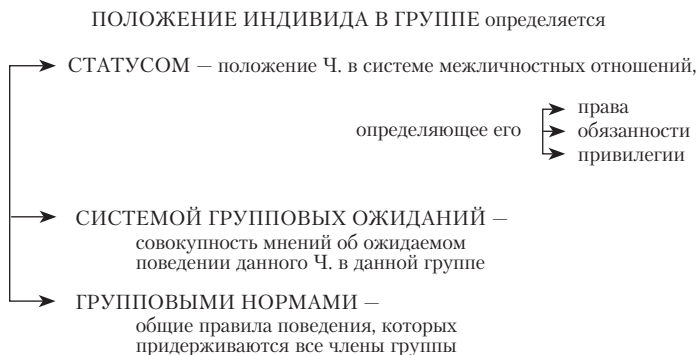


Рис. 6.17. Положение индивида в группе

Таким образом, реальные человеческие группы отличаются по величине, внешней и внутренней организации, назначению и общественному значению. По мере увеличения размера группы возрастает роль ее лидера. В группах распределение власти тесно связано с характером коммуникации, обмена информацией и идеями.

Можно провести классификацию групп с точки зрения специфики распространения информации и организации взаимодействия между членами группы. Так, выделяют следующие из них:

- **пирамидальная группа**, которая является:
 - а) системой закрытого типа,
 - б) построена иерархически, т.е., чем выше место, тем больше прав и влияния,
 - в) информация идет в основном по вертикали, снизу вверх (отчеты) и сверху вниз (приказы),
 - г) каждый человек знает свое жесткое место,
 - д) в группе ценятся традиции,
 - е) руководитель этой группы должен заботиться о подчиненных, взамен они беспрекословно подчиняются,
 - ж) такие группы встречаются в армии, в налаженном производстве, а также в экстремальных ситуациях;
- **случайная группа**, в которой каждый принимает решения самостоятельно, люди относительно независимы, двигаются в разные стороны, но что-то их объединяет. Такие группы встречаются в творческих коллективах, а также в ситуации рыночной неопределенности, типичны для новых коммерческих структур;

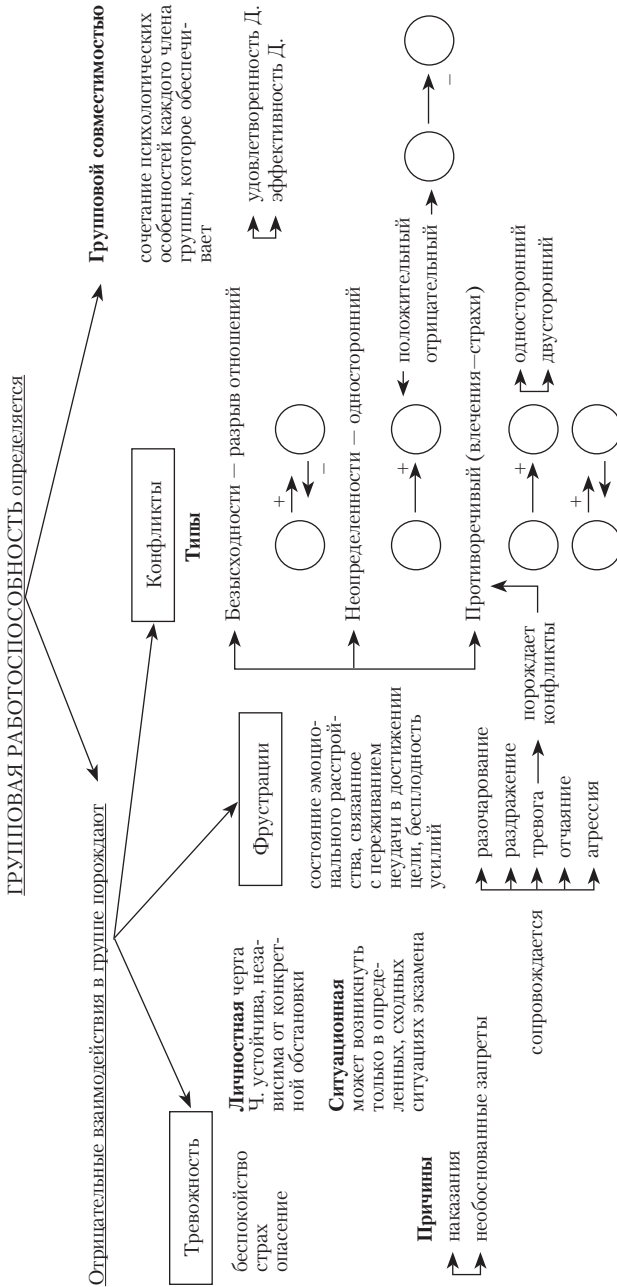


Рис. 6.18. Групповая работоспособность

— **открытая группа**, в которой каждый имеет право на инициативу, но все вместе открыто обсуждают вопросы. Главное для них — общее дело. Свободно происходит смена ролей, присуща эмоциональная открытость, усиливается неформальное общение людей;

— **группа синхронного типа**, когда люди находятся в разных местах, но все двигаются в одном направлении, так как все знают, что надо делать, у всех один образ, одна модель, и хотя каждый двигается сам, но все синхронно — в одном направлении, даже без обсуждения и согласования.

Если встречается какое-то препятствие, каждая группа усиливает свою отличительную особенность. Например, пирамидальная усиливает порядок, дисциплину, контроль.

Успех каждой из следующих групп зависит:

— от способностей, потенциала каждого из членов группы — случайная;

— умения достигать согласия, вести переговоры, и ее руководитель должен обладать высокими коммуникативными качествами, уметь слушать, понять, согласовать — открытая;

— таланта, авторитета «пророка», который убедил, повел за собой людей, и они беспредельно верят и подчиняются ему — синхронная.

Принято считать, что самая оптимальная по численности группа должна насчитывать 7 ± 2 (т.е. 5, 7, 9 человек). Известно также, что группа хорошо функционирует, когда в ней нечетное количество людей, так как в четной по количеству могут образоваться две враждующие половины. Коллектив лучше функционирует, если его члены отличаются друг от друга по возрасту и полу.

С другой стороны, некоторые психологи, практикующие в области менеджмента, утверждают, что наиболее эффективно действуют группы, в которых работают 12 человек. Дело в том, что группы большой численности плохо управляются, а коллективы из 7—8 человек наиболее конфликтны, так как обычно распадаются на две враждующие неформальные подгруппы; при большем же количестве людей конфликты, как правило, сглаживаются.

Конфликтность небольшой группы (если ее не образуют близкие по духу люди) не в последнюю очередь объясняется тем, что в любом трудовом коллективе существует восемь социальных ролей, и если сотрудников недостаточно, то кому-то приходится играть не только

за себя, но и за «того парня», что и создает конфликтную ситуацию.

Руководителю коллектива (менеджеру) необходимо хорошо знать эти роли. Это:

1) **координатор**, пользующийся уважением и умеющий работать с людьми;

2) **генератор идей**, стремящийся докопаться до истины. Воплотить же свои идеи на практике он чаще всего не в состоянии;

3) **энтузиаст**, берущийся сам за новое дело и воодушевляющий других;

4) **контролер-аналитик**, способный трезво оценить выдвинутую идею. Он исполнительен, но чаще сторонится людей;

5) **искатель выгоды**, интересующийся внешней стороной дела. Исполнительен и может быть хорошим посредником между людьми, поскольку обычно он самый популярный член коллектива;

6) **исполнитель**, умеющий воплотить идею в жизнь, способен к кропотливой работе, но часто «тонет» в мелочах;

7) **работяга**, не стремящийся занять ни чье место;

8) **дипломат** — помогает найти общий язык между участниками, сгладить противоречия и конфликты, он необходим, чтобы враждующие не перешли последней черты в конфликтной ситуации.

Таким образом, для того чтобы коллектив успешно справлялся с работой, он должен не только состоять из хороших специалистов. Члены этого коллектива как личности должны в своей совокупности соответствовать необходимому набору ролей. И при распределении официальных должностей нужно исходить из пригодности индивидов к выполнению той или иной роли, а не из личных симпатий или антипатий менеджера.

Знание структуры неформальных взаимоотношений, того, на чем они основываются, облегчает понимание внутригрупповой атмосферы и позволяет находить наиболее рациональные пути воздействия на эффективность групповой работы. В этой связи большое значение приобретают специальные методы исследования, позволяющие выявлять структуру межличностных взаимоотношений в группе, выделять ее лидеров (к таким методам относятся социометрия, референтометрия, методика изучения сплоченности коллектива и др.).

Положение человека в коллективе определяется не только индивидуальными особенностями характера, личности самого человека, но и особенностями коллектива. В малосплоченном коллективе статус личности зависит во многом от уровня ее общительности. В сплоченных коллективах, в которых выполняется сложная совместная деятельность, статус личности в большей мере определяется ее деловыми и моральными качествами, чем общительностью. Чем бы ни определялся статус человека в коллективе, он оказывает сильнейшее влияние на его поведение и самосознание (рис. 6.19, 6.20, 6.21).

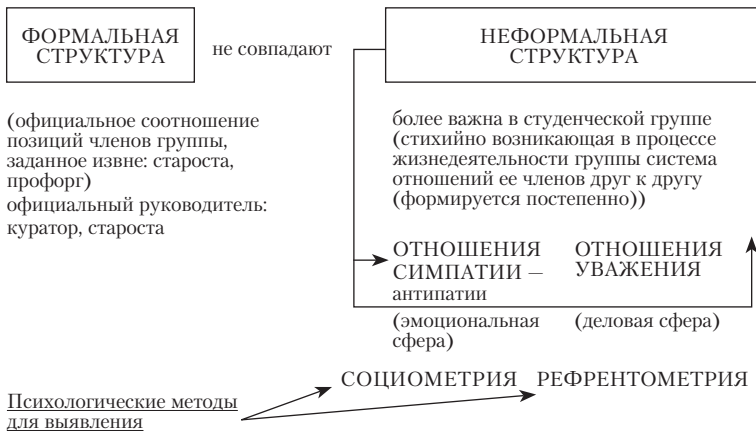


Рис. 6.19. Структура взаимоотношений в коллективе

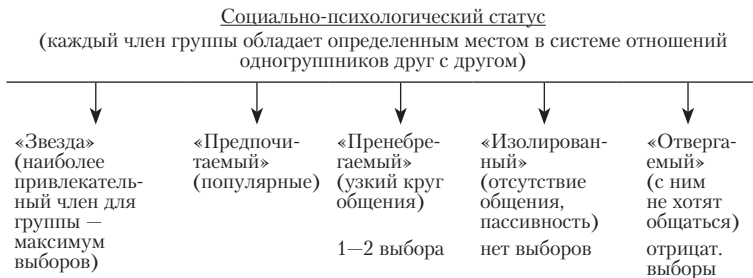


Рис. 6.20. Социально-психологический статус



- Варианты социально-психологической структуры студенческой группы**
- Отсутствие структуры вообще (каждый сам по себе или попарные связи)
 - Складывающаяся структура (есть группировка из нескольких членов, остальные сами по себе)
 - Конкурирующая структура (наличие 2–3 конкурирующих между собой группировок)
 - Взаимодействующая структура (наличие нескольких группировок, взаимодействующих при организации совместной деятельности)

Групповые роли:

- Координатор
- Генератор идей
- Шлифовщик
- Энтузиаст
- Контролер-аналитик
- Исполнитель
- Искатель выгоды (посредник между людьми)
- Работяга (не стремится занять ни чье место)

Признаки малой группы:

- Личные контакты, восприятие индивидуальности всех людей в группе
- Наличие эмоциональных отношений
- Взаимодействие членов группы
- Наличие постоянной цели совместной деятельности (ближние перспективы, вторичные цели, дальние перспективы)
- Наличие организационной структуры
- Распределение групповых ролей
- Выработка групповой культуры

Групповые интересы — Потребности — Ценности — Цели — Мнения — Нормы

Рис. 6.21. Уровень благополучия отношений в группе

В группах протекают динамические процессы:

- давление на членов группы, способствующее их конформизму и внушаемости;
- формирование социальных ролей, распределение групповых ролей;
- изменение активности членов: возможны феномены **фацилитации** — усиление энергии человека в присутствии других людей; феномены **ингибиции** — затормаживание поведения и деятельности под влиянием других людей, ухудшение самочувствия и результатов деятельности человека в ситуации, когда за ним наблюдают другие люди;
- изменение мнений, оценок, норм поведения членов группы: феномен **«групповая нормализация»** — формирование усредненного группового стандарта-нормы;
- феномен **«групповой поляризации, экстремизации»** — приближение общегруппового мнения к какому-то

полюсу континуума всех групповых мнений, часто «сдвиг к риску», когда групповое решение является более рискованным, чем решение, принимаемое индивидуально;

— феномен **подчинения авторитету** в сочетании с феноменом **«атрибуции ответственности»**, когда человек приписывает ответственность за все происходящее другим лицам, лидеру, начальству, а не себе.

Социальная фацилитация проявляется в том, что присутствие других способствует социальной активизации, которая усиливает доминирующую реакцию человека, в результате чего он лучше выполняет простые и хорошо знакомые действия. Например, велогонщики показывают лучшее время, когда соревнуются друг с другом, а не с секундометром. При решении сложных интеллектуальных или профессиональных задач, где правильный ответ не напрашивается сам собой, присутствие других людей, наблюдающих за деятельностью человека, чаще приводит к неправильной реакции, к ухудшению деятельности, к **ингибции**.

Соревнование как разновидность социального взаимодействия — яркий пример социальной фацилитации, улучшения результатов деятельности людей в ситуации присутствия других или сравнения с ними. Но социальная фацилитация проявляется тогда, когда личные усилия каждого человека могут быть оценены индивидуально. Но если люди направляют свои усилия для достижения общей цели и при этом каждый не отвечает за совместный результат, то в этом случае они склонны прилагать меньше усилий, проявляя **«социальную лень»**, в результате чего коллективная работоспособность группы часто не превышает половины от суммы работоспособности ее членов.

Групповая ситуация деятельности уменьшает боязнь оценки, дает возможность «спрятаться за чужие спины», переложить ответственность «на всех», снижает активность членов группы.

Можно выделить своеобразный **тип людей — «зайцы»** — люди, получающие какую-либо выгоду от группы, но мало дающие взамен. Когда вознаграждение делится поровну, независимо от личного вклада, то отдельные участники могут прилагать меньше усилий, проявлять социальную лень, даже паразитировать, но при этом получают равную высокую долю вознаграждения за свою малую работу, т.е. фактически ленивые участники получают большее вознаграждение на единицу своих усилий. Люди

в группе меньше бездельничают, если групповая задача вызывающе трудна, притягательна, увлекательна, если члены группы — друзья, а не чужие друг другу люди, возможен учет личного вклада и человек воспринимает свой вклад как незаменимый.

6.8. Развитие коллектива

В настоящее время существует несколько моделей развития коллектива, каждая из которых фиксирует особые стадии в этом движении.

Наиболее развернутая концепция развития коллектива принадлежит А. В. Петровскому. Он рассматривает *группу как состоящую из трех страт (слоев)*. **В первом слое** реализуются прежде всего непосредственные контакты между людьми, основанные на эмоциональной приемлемости или неприемлемости; **во втором слое** эти отношения опосредуются характером совместной деятельности; **в третьем слое**, названном ядром группы, развиваются отношения, основанные на принятии всеми членами группы единых целей групповой деятельности. Этот слой соответствует высшему уровню развития группы, и, следовательно, его наличие позволяет констатировать, что перед нами коллектив.

В настоящее время психологи предпочитают рассматривать уровни групповой структуры в обратном порядке, начиная с характеристики ядерных отношений.

Центральное звено групповой структуры образует сама предметная деятельность группы, причем это обязательно социально-позитивная деятельность.

Второй слой групповой структуры отражает отношения каждого члена группы к групповой деятельности, ее целям и задачам. Этот слой описывается как совпадение ценностей, касающихся совместной деятельности и развития определенной мотивации членов группы, эмоциональной идентификации с группой.

Третий слой фиксирует собственно межличностные отношения, опосредованные деятельностью. **Четвертый слой** групповой структуры — поверхностные связи между членами группы, это та часть межличностных отношений, которая построена на **непосредственных эмоциональных контактах**. Групповая динамика и методы исследования структуры группы представлены на рис. 6.22, 6.23:

ГРУППОВАЯ ДИНАМИКА

Организационный этап:
(ведущая роль руководителя)

- — группа структурируется
- — развивается, динамична
- — изменение места человека в группе может происходить неоднократно

1-я стадия —

ориентировка в ситуации, адаптация, притирка (общение по парам) — складываются межличностные отношения

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА:

2-я стадия — формирование групповых норм, становление группового сознания

3-я стадия — стадия конфликтов (столкновение между отдельными членами группы в силу переоценки ими своих возможностей, столкновение группировок, возможны конфликты с руководителем и официальным активом группы)

4-я стадия — переходная от конфликтов к сбалансированности в отношениях между членами группы, стабилизация распределения ролей, лидерства

5-я стадия — экспериментирования — появляется сложившаяся группа — чувство «мы», постепенная интеграция групповых и индивидуальных целей, повышается роль учебной цели, но группа работает «рывками»: удачи — неудачи

6-я стадия — опыт успешного решения проблем (преобладает деловая структура отношений)

ЭТАПЫ СПЛОЧЕНИЯ КОЛЛЕКТИВА:

7-я стадия — эмоциональное сплочение (личные взаимодействия становятся очень тесными, доброжелательные отношения — эмоциональное сопереживание)

8-я стадия — актуализация (деловое, эмоциональное и ценностное сплочение, близость мнений, ценностное единство, способность к самоуправлению и эффективному разрешению проблем и расхождений)

Рис. 6.22. Динамика отношений в группе

ПАРАМЕТРИЧЕСКИЙ подход к этапам ГРУППОВОГО РАЗВИТИЯ (Л. И. Уманский)

Параметры:

- нравственная направленность группы (цели, мотивы, ценностные ориентации)
- организационное единство
- групповая подготовленность в определенной деловой сфере
- психологическое единство группы (эмоциональные контакты, межличностное познание, стрессоустойчивость группы в экстремальных ситуациях)

Этапы развития:

- **номинальная группа**
- **группа-ассоциация** (контуры групповой структуры намечаются, появляются группы приятелей)
- **группа-конгломерат** (добровольное временное объединение людей на основе сходства интересов или общности пространства)
- **группа-кооперация** (успешно действует организационная структура группы, межличностные отношения носят целевой характер, высокий уровень групповой компетентности)

КОЛЛЕКТИВ

- открыт для взаимодействия с внешним миром, объединен целями совместной общественно полезной деятельности, переплетением формально-деловых и неформальных межличностных отношений между членами группы

или

КОРПОРАЦИЯ

- группа объединена только внутренними целями, групповым эгоизмом, стремится осуществить свои цели любым путем, за счет других групп, изолирована от более широкой социальной общности

Символическое сравнение:

«песчаная россыпь» — «мягкая глина» — «мерцающий маяк» — «алый парус» — «горящий факел»

Рис. 6.23. Методы исследования структуры группы

Во многом **сплоченность коллектива зависит от стадии его развития**, зрелости. Таких стадий психологи выделяют пять. **Первая стадия называется «стадией узнавания».** На этой стадии люди еще приглядываются друг к другу, решают, по пути ли им с остальными, стараются показать свое «Я». Взаимодействие происходит в привычных формах при отсутствии коллективного творчества. Решающую роль в сплочении группы на этой стадии играет руководитель.

Вторая стадия развития коллектива — **«конфликтная»** — характеризуется тем, что в его рамках открыто образуются кланы и группировки, выражаются разногласия, выходят наружу сильные и слабые стороны отдельных людей, приобретают значение личные взаимоотношения. Начинается силовая борьба за лидерство и поиски компромиссов между враждующими сторонами. На этой стадии возможно возникновение противодействия между руководителем и отдельными подчиненными.

На третьей стадии — стадии экспериментирования — потенциал коллектива возрастает, но он работает продуктивно непостоянно, поэтому возникает желание и интерес работать лучше, применяя другие методы и средства.

На четвертой стадии в коллективе появляется опыт успешного решения проблем, к которым подходят, с одной стороны, реалистически, а с другой — творчески. В зависимости от ситуации функции лидера в таком коллективе переходят от одного его члена к другому, каждый из которых гордится своей принадлежностью к нему.

На последней — **пятой стадии** — внутри коллектива формируются **прочные связи**, людей принимают и оценивают по достоинству, а личные разногласия между ними быстро устраняются. Отношения складываются в основном неформально, что позволяет демонстрировать высокие результаты работы и стандарты поведения. Далеко не все коллективы достигают высшие (4, 5) уровни.

Вовлечение членов коллектива в разнообразные виды совместной деятельности (труд, учебу, спорт, отдых, путешествия и т.п.), постановка перед коллективом интересных и усложняющихся целей, задач, привлекательных для многих участников, установление дружеских и требовательных отношений, ответственной зависимости между людьми — все это способствует укреплению и развитию коллектива.

Свободный обмен мнениями, дискуссии, внимание руководителя к настроению и мнениям членов коллектива, демократический коллегиальный способ принятия решений и управления создают основу для создания сплоченного коллектива.

На **высшем этапе развития коллектив достигает высокого уровня сплоченности**, сознательности, организованности, ответственности членов коллектива, что позволяет ему самостоятельно решать разнообразные задачи, перейти на уровень самоуправления. Отметим, что далеко не каждый коллектив достигает этого высшего уровня развития.

Для высокоразвитого коллектива характерно наличие **сплоченности — как ценностно-ориентационного единства, близости взглядов, оценок и позиций членов группы по отношению к объектам (лицам, событиям, задачам, идеям), наиболее значимым для группы в целом**. Индексом сплоченности служит частота совпадения взглядов членов группы в отношении нравственной и деловой сферы, в подходе к целям и задачам совместной деятельности.

Для **высокоразвитого сплоченного коллектива характерно** наличие положительного психологического климата, доброжелательного фона взаимоотношений, эмоционального сопереживания, сочувствия друг к другу.

Комплексным показателем взаимоотношений в коллективе является его **социально-психологический климат — совокупность отношений членов группы:**

- 1) к условиям и характеру совместной деятельности;
- 2) к коллегам, членам коллектива;
- 3) к руководителю коллектива.

Если люди не удовлетворены характером и условиями совместной деятельности, если между ними преобладают безразличные или конфликтные межличностные отношения и неблагоприятные деловые отношения, то *складывается негативный социально-психологический климат, который ухудшает работоспособность коллектива, эффективность его деятельности, отрицательно влияет на самочувствие и здоровье людей*, обуславливает желание человека уйти из данного коллектива.

Социально-психологический климат коллектива во многом зависит от личности лидера и руководителя коллектива, от его отношений с членами группы, от применяемого им стиля руководства.

6.9. Лидерство и стили руководства

Лидерство — способность оказывать влияние как на отдельную личность, так и на группу, направляя усилия всех на достижение целей организации.

Лидерство — естественный социально-психологический процесс в группе, построенный на влиянии личного авторитета человека на поведение членов группы.

Под влиянием понимают такое поведение человека, которое вносит изменение в поведение, отношения, чувства другого человека. Влияние можно оказывать через идеи, устное и письменное слово, через внушение, убеждение, эмоциональное заражение, принуждение, личный авторитет и пример.

Группа, решающая значимую проблему, всегда выдвигает для ее решения лидера. Без лидера ни одна группа существовать не может.

Лидера можно определить как личность, способную объединять людей ради достижения какой-либо цели. Действительно, нелепо бы выглядел лидер, не имеющий цели.

Но иметь цель и достичь ее самостоятельно, в одиночку — недостаточно, чтобы назваться лидером. Неотъемлемым свойством лидера является наличие хотя бы одного последователя. Роль лидера заключается в умении повести людей за собой, обеспечить существование таких связей между людьми в системе, которые бы способствовали решению конкретных задач в рамках единой цели. Иначе говоря, лидер — это элемент упорядочивания отношений людей в коллективе.

Подходит ли человек для роли лидера, зависит прежде всего от признания за ним другими людьми качеств превосходства, которые внушают им веру в него, побуждают их признать его влияние на них. «Естественное» лидерство означает признание другими личного превосходства лидера над ними. Важно здесь не то, что лидер обладает качествами превосходства, а то, что его сторонники считают, будто он обладает этими качествами.

Влияние лидера на коллектив всегда зависит от ситуации. Более высокий интеллект, подготовка или опыт могут явиться частичным основанием для лидерства. Обычно важное значение имеет склонность к доминированию, а именно умение проявлять инициативу в межличностных отношениях, владеть вниманием других, предлагать им необходимые решения, способность разговаривать на языке «своих сторонников». Роль лидера заключается в том, чтобы

претворять взгляды своих сторонников в согласованную программу действий. Лидер может вести своих сторонников в том направлении, в котором они сами хотят идти.

Значение лидера не исчерпывается лишь формированием новых групп. Он также выполняет важную задачу поддержания сплоченности в уже существующих группах.

Лидер — это такой человек, который зеркально отражает группу. Им может быть только тот, кто вбирает в себя черты, приветствуемые и ожидаемые именно в данной группе. Поэтому «пересаживание» лидера в другую группу или назначение его сверху в качестве руководителя — малоэффективно.

Лидеру присущи следующие психологические качества: уверенность в себе, острый и гибкий ум, компетентность как доскональное знание своего дела, сильная воля, умение понять особенности психологии людей, организаторские способности, способность вызвать к себе доверие.

Лидер находится в сильнейшей зависимости от коллектива, от особенностей своих последователей, поэтому от него требуется способность выражать интересы группы, быть восприимчивым к взглядам и позициям своих сторонников, чтобы уметь понять, в какой момент необходимо пойти на компромисс в целях сохранения своего влияния и сплоченности группы.

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

Универсальный лидер, сочетающий все три компонента, встречается редко.

Почему человек становится лидером? Теории лидерства многообразны. Среди них можно выделить подходы, опирающиеся на личные качества лидера: поведенческий и ситуационный.

Концепция физических качеств (высокий рост, вес, сила) не подтвердилась. Напротив, часто лидер бывает малого роста, малой физической силы.

Концепция интеллигентности предполагает, что лидерские качества связаны с вербальными и оценочными способностями личности. Соответственно, наличие указанных личностных качеств предсказывает управленческий успех.

Согласно **концепции «черт»**, лидер обладает определенными свойствами, чертами, благодаря которым он выдвигается в лидеры. Его отличают следующие психологические качества: уверенность в себе, острый и гибкий ум, компетентность как доскональное знание своего дела, воля, умение понять особенности психологии людей, организаторские способности.

Однако анализ реальных групп показал, что порой лидером становится человек и не обладающий перечисленными качествами. С другой стороны, человек может иметь данные качества, но не являться лидером.

Харизматическая концепция рассматривает лидера как человека, на которого свыше снизошла «харизма», благодать, исключительные качества, способности влияния на людей, дающие ему превосходство над другими людьми, «прозрение» свыше, куда и как вести за собой людей. Харизматический лидер представляет собой концентрированное и самое яркое воплощение ценностей группы. Он ставит их превыше своих собственных интересов. Отношение к харизматическому лидеру основано на вере в него, почитании и руководящей личности. Но наблюдается чрезмерная зависимость деятельности группы от личности лидера — без лидера группа оказывается практически недееспособной.

Согласно **ситуативной теории лидерства**, лидером становится тот человек, который при возникновении в группе какой-либо ситуации имеет качества, свойства, способности, опыт, необходимые для оптимального разрешения этой ситуации в данной группе. В разных ситуациях группа выдвигает специфические требования к лидеру, и поэтому лидерство может переходить от одного человека к другому: эмоциональный или деловой лидер и т.п.

Но американский ученый Е. Хартли выявил:

1) если ты стал лидером в одной ситуации, твои шансы стать таковым с другой ситуации повышаются;

2) если ты проявил себя как лидер, значит, приобрел авторитет, необходимый для назначения тебя на руководящую должность и тем самым для закрепления твоего лидерства;

3) восприятие группы стереотипно, и если ты стал лидером в одной ситуации, она воспринимает тебя таковым и в другой;

4) лидером становится тот, кто к этому стремится.

Системная теория лидерства рассматривает лидерство как процесс организации межличностных отношений в группе, а лидера — как субъекта управления этим процессом. При таком подходе лидерство рассматривается как функция группы, и изучать его надо с точки зрения целей и задач группы, хотя и структура личности лидера значительно влияет на силу влияния и тип лидерства.

Концепция авторитарной личности (Т. Адорно) утверждает, что к лидерству и власти стремятся люди, обладающие авторитарным типом личности. Авторитарная личность дуалистична — с одной стороны, она проявляет своеобразные садистские наклонности (обладание безграничной властью доставляет особое наслаждение, слабость других людей вызывает презрение и желание унижить их), а с другой стороны — мазохистские наклонности (при столкновении с превосходящей силой такой человек раболепствует перед ее носителем, восхищается и поклоняется ему).

Концепция игровой мотивации утверждает, что человек может воспринимать процесс руководства как увлекательную, захватывающую игру. Мотивом лидера становится само содержание управленческой деятельности — решение сложных и общественно-значимых проблем в процессе организации взаимодействия и общения с людьми.

Концепция инструментальной мотивации выявляет, что для определенного типа лидеров власть является только инструментом, механизмом получения разного рода благ, выступает средством достижения других целей: материальных (высокий доход, престиж, выгодные связи, привилегии) или духовно-нравственных (достижение успехов, ответственность за общее дело, налаживание дружеских отношений, защита общих интересов).

Теория конституентов (последователей) доказывает, что лидера создают последователи.

Психоаналитическая теория считает, что в основе лидерства лежит подавленное либидо — психическая энергия, преимущественно бессознательное влечение сексуального характера, которая сублимируется в творческие и лидерские способности.

3. Фрейд понимал лидерство как двуединый психологический процесс: с одной стороны, групповой, с другой — индивидуальный, в основе которого лежит способность лидеров притягивать к себе людей, бессознательно вызывать чувства восхищения, обожания, любви. Поклонение людей одной и той же личности может сделать ее лидером. Психоналитики выделяют десять типов лидерства.

1. **«Соверен», или «патриархальный повелитель».** Лидер в образе строгого, но любимого отца, он способен подавить или вытеснить отрицательные эмоции и внушить людям уверенность в себе. Его любят и почитают.

2. **«Вождь».** В нем видят выражение, концентрацию желаний, соответствующих определенному групповому стандарту. Личность «вожака» — носитель этих стандартов. Ему стараются подражать в группе.

3. **«Тиран».** Он становится лидером, потому что внушает окружающим чувство повиновения и безотчетного страха, его считают самым сильным. Это доминирующая, авторитарная личность, его обычно боятся и смиренно подчиняются.

4. **«Организатор».** Он выступает для членов группы как сила для поддержания «Я-концепции» и удовлетворения потребности каждого. Такой лидер объединяет людей, его уважают.

5. **«Соблазнитель».** Человек становится лидером, играя на слабостях других. Он выступает в роли «магической силы», давая выход вонне подавленным эмоциям других людей, предотвращает конфликты, снимает напряжение. Такого лидера обожают и часто не замечают его недостатков.

6. **«Герой».** Жертвует собой ради других. Такой тип проявляется особенно в ситуациях группового протеста — благодаря его храбрости другие ориентируются на него, видят в нем защитника справедливости. Он увлекает за собой людей.

7. **«Дурной пример».** Выступает как источник своевольных и даже негативных действий («Дурной пример заразителен») для бесконфликтной личности, эмоционально заражает других.

8. **«Кумир».** Влечет, притягивает, положительно заряжает окружение, его любят, боготворят, идеализируют.

9. **«Изгой».**

10. **«Козел отпущения».**

Два последних типа лидеров по существу антилидеры, они являются объектом агрессивных тенденций, благодаря которым развиваются групповые эмоции. Часто группа

объединяется для борьбы с антилидером, но стоит ему исчезнуть, как группа начинает распадаться, так как пропал общегрупповой стимул.

Концепция лидерства в зависимости от психосоциотипов утверждает, что в зависимости от своего прирожденного психосоциотипа человек склонен к определенному типу лидерства (табл. 6.3).

Таблица 6.3

| Тип лидерства | «Дионисий» сенсорно-воспринимающий | «Эпитемей» сенсорно-решающий | «Прометей» интуитивно-логический | «Аполлон» интуитивно-эмоциональный |
|---|---|--|--|---|
| Психосоциотипы, которые образуют данный тип лидерства | Дюма, Габен, Наполеон, Жуков | Драйзер, Горький, Гюго, Штирлиц | Робеспьер, Бальзак, Дон Кихот, Джек Лондон | Есенин, Достоевский Гексли, Гамлет |
| Отличительные психологические особенности | Свобода, спонтанность реакций, стремление следовать своим импульсам, рискованность, авантюризм | Чувство долга, ответственности, соблюдение традиций, правил, стремление занять достойное место в социальной структуре | Природные аналитики, умение рассуждать логически и стратегически, ищут закономерности, изобретательны, критичны, | Стремление к тому, чтобы быть самым собой, иметь ценность в собственных глазах, искать смысл жизни, способность убеждать и сотрудничать с людьми, внимательны к людям, к их интересам, «катализаторы» их развития |
| Недостатки, слабости | Неинтересная будничная ежедневная работа, мыслят не очень широко, не умеют планировать, невнимательны к людям | Жесткость в соблюдении правил и инструкций, не любят новшества, повышенная требовательность к людям, к их пунктуальности | Усложняют проблемы, нетерпимо относятся к некомпетентности людей, не склонны к детальной проработке планов | Излишняя мягкость к людям, нетребовательность к дисциплине и срокам работы, к соблюдению инструкций, чрезмерный личностный подход к проблемам |

Окончание табл. 6.3

| Тип лидерства | «Дионисий» сенсорно-воспринимающий | «Эпитемей» сенсорно-решающий | «Прометей» интуитивно-логический | «Аполлон» интуитивно-эмоциональный |
|--------------------|--|--|--|--|
| Сфера деятельности | Организаторы, легко выполняют разнообразные задания, определяют тактику предприятия | Организаторы четкой деятельности предприятия, порядка, успешно решают бытовые проблемы | Научный поиск, выработка стратегии, новшеств | Работа с людьми, демократичность, умение предвидеть будущее |
| Преимущества | Хороши в чрезвычайных ситуациях, в условиях риска и опасности, неопределенности, изменений | Поддерживают стабильность, плановность, надежность, соблюдение технологий и сроков | Разрабатывают концепции развития предприятия, стратегические планы будущего, новации | «Эмоциональные лидеры», сотрудничество с людьми, стимуляция их личного и профессионального роста |
| Ценности | «Жизнь здесь и сейчас» | «Долг и порядок» | «Интеллектуальная инновация» | «Люди и интуиция» |
| Сущность лидерства | «Тактик, любитель жизни» | «Аристократ» | «Гений, новатор» | «Пророк» |

Типология лидерства

В зависимости от преобладающих функций выделяют следующие типы лидеров.

1. Лидер-организатор. Его главное отличие в том, что нужды коллектива он воспринимает как свои собственные и активно действует. Этот лидер оптимистичен и уверен, что большинство проблем вполне разрешимо. Ему доверяют. Умеет убеждать, склонен поощрять, а если и приходится выразить свое неодобрение, то делает это, не задевая чужого достоинства. Именно такие люди оказываются на виду в любом неформальном коллективе.

2. Лидер-творец. Привлекает к себе прежде всего способностью видеть новое, браться за решение проблем, которые могут показаться неразрешимыми и даже опасными. Не раздает команды, а лишь приглашает к обсуждению. Может поставить задачу так, что она заинтересует и привлечет людей.

3. Лидер-борец. Волевой, уверенный в своих силах человек. Первым идет навстречу опасности или неизвестности, без колебания вступает в борьбу. Готов отстаивать то, во что верит, и не склонен к уступкам. Однако такому лидеру порой не хватает времени, чтобы обдумать все свои действия и все предусмотреть. «Безумство храбрых» — вот его стиль.

4. Лидер-дипломат. Если бы он использовал свои способности во зло, то его вполне можно было бы назвать мастером интриги. Он опирается на превосходное знание ситуации и ее скрытых деталей, в курсе сплетен и пересудов и поэтому хорошо знает, на кого и как можно повлиять. Предпочитает доверительные встречи в кругу единомышленников. Позволяет открыто говорить то, что всем известно, чтобы отвлечь внимание от своих неафишируемых планов. Правда, такая дипломатия нередко лишь компенсирует неумение руководить более достойными способами.

5. Лидер-утешитель. К нему тянутся потому, что он готов поддержать в трудную минуту. Уважает людей, относится к ним доброжелательно. Вежлив, предупредителен, способен к сопереживанию.

Лидерство различают по силе влияния на членов группы:

1) «беспрекословный лидер» (его указания исполняются даже тогда, когда расходятся с интересами членов группы);

2) «небеспрекословный» (подчинение возможно до тех пор, пока не возникнет противоречия между собственными интересами лидера и потребностями членов группы).

Лидерство можно рассматривать как:

1) «конструктивное» (способствует осуществлению целей организации);

2) «деструктивное» (формируется на базе стремлений, наносящих ущерб организации, например лидерство в сформировавшейся на производстве группе воров и взыточников);

3) «нейтральное» (не влияет непосредственно на эффективность производственной деятельности).

Чем отличается лидер от руководителя?

Неформальный лидер выдвигается «снизу», а руководитель назначается официально, извне, и ему требуются официальные полномочия для управления людьми. Менеджер — профессионально подготовленный руководитель (рис. 6.24).

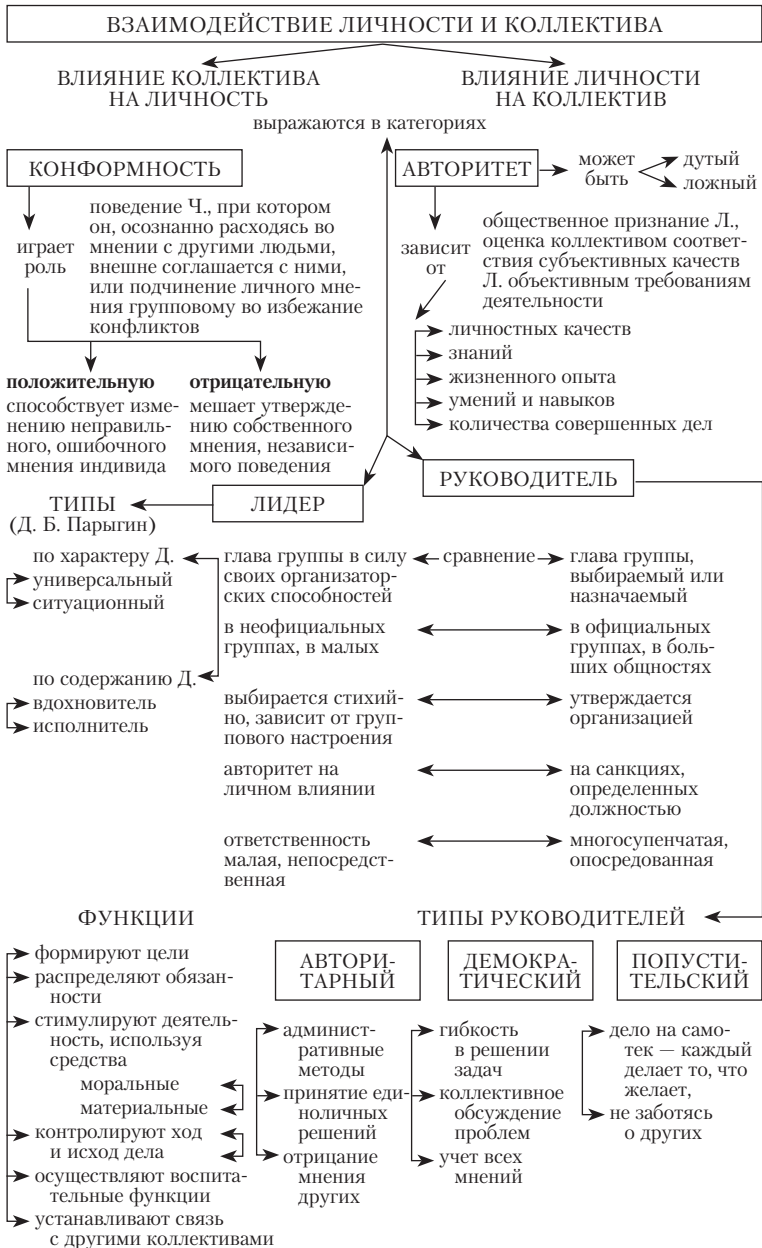


Рис. 6.24. Взаимодействие личности и коллектива

Многие считают, что все проблемы решаются, если менеджеру удастся совместить в своей деятельности функции лидера и руководителя. Но эти функции на практике часто не только не совмещаются, но и противоположны. Руководитель может частично брать на себя функции лидера. Если для лидера нравственные критерии стоят на первом плане, то руководитель занят главным образом функциями контроля и распределения.

Слово «руководитель» буквально означает «ведущий за руку». Это же значение лучше выражено в практически не употребляемом ныне слове «надсмотрщик». Для каждой организации необходимо иметь человека, отвечающего за контроль над всеми подразделениями в целом, а не только полностью поглощенного выполнением специализированных задач. Этот вид ответственности — следить за целым — составляет суть работы руководителя.

Руководитель выполняет основные управленческие функции: планирование, организация, мотивация, контроль деятельности подчиненных и организации в целом. Руководителю требуются официальные полномочия для управления людьми и власть — возможность влиять «сверху» на поведение других людей. Власть может принимать различные формы. Американский ученый Ф. Рейвен выделяет:

- 1) *власть, основанную на принуждении;*
- 2) *власть, основанную на вознаграждении;*
- 3) *экспертную власть (основана на специальных знаниях, которые не имеют другие);*
- 4) *эталонную власть, или власть примера (подчиненные стараются походить на своего привлекательного и уважаемого руководителя);*
- 5) *законная, или традиционная, власть (один человек подчиняется другому на основе того, что они стоят на различных иерархических ступенях в организации).*

Наиболее эффективный вариант, если у руководителя имеются все эти виды власти. Взаимоотношения подчиненных с руководителем, психологический климат коллектива, результаты работы коллектива зависят от стиля управления, реализуемого руководителем.

Выделяют следующие стили управления.

Авторитарный (или директивный, или диктаторский) стиль управления: для него характерно жесткое единоличное принятие руководителем всех решений («минимум

демократии»), жесткий постоянный контроль за выполнением решений с угрозой наказания («максимум контроля»), отсутствие интереса к работнику как к личности. За счет постоянного контроля этот стиль управления обеспечивает вполне приемлемые результаты работы (по непсихологическим критериям: прибыль, производительность, качество продукции может быть хорошим), но недостатков больше, чем достоинств:

- 1) высокая вероятность ошибочных решений;
- 2) подавление инициативы, творчества подчиненных, замедление нововведений, застой, пассивность сотрудников;
- 3) неудовлетворенность людей своей работой, своим положением в коллективе;
- 4) неблагоприятный психологический климат («подхалимы», «козлы отпущения», интриги) обуславливает повышенную психологически-стрессовую нагрузку, вреден для психического и физического здоровья. Этот стиль управления целесообразен и оправдан лишь в критических ситуациях (аварии, боевые военные действия и т.п.).

Демократический (или коллективный) стиль управления: управленческие решения принимаются на основе обсуждения проблемы, учета мнений и инициатив сотрудников («максимум демократии»), выполнение принятых решений контролируется и руководителем, и самими сотрудниками («максимум контроля»), руководитель проявляет интерес и доброжелательное внимание к личности сотрудников, учитывает их потребности, особенности.

Демократический стиль является наиболее эффективным, так как он обеспечивает высокую вероятность правильных взвешенных решений, высокие производственные результаты труда, инициативу, активность сотрудников, удовлетворенность людей своей работой и членством в коллективе, благоприятный психологический климат и сплоченность коллектива. Однако реализация демократического стиля возможна при высоких интеллектуальных, организаторских, коммуникативных способностях руководителя.

Либерально-анархический (или попустительский, или нейтральный) стиль руководства характеризуется, с одной стороны, «максимумом демократии» (все могут высказывать свои позиции, но реального согласования позиций не стремятся достичь), а с другой стороны, «минимумом контроля» (даже принятые решения не выполняются, нет

контроля за их реализацией, все пущено на «самотек»), вследствие чего результаты работы обычно низкие, люди не удовлетворены своей работой, руководителем, психологический климат в коллективе неблагоприятный, нет никакого сотрудничества, нет стимула добросовестно трудиться, разделы работы складываются из отдельных интересов лидеров подгруппы, возможны скрытые и явные конфликты, идет расслоение на конфликтующие подгруппы.

Непоследовательный (алогичный) стиль руководства проявляется в непредсказуемом переходе руководителем от одного стиля к другому (то авторитарный, то попустительский, то демократический, то вновь авторитарный и т.п.), что обуславливает крайне низкие результаты работы и максимальное количество конфликтов и проблем.

Стиль управления эффективного менеджера отличается гибкостью, индивидуальным и ситуативным подходом.

Ситуативный стиль управления гибко учитывает уровень психологического развития подчиненных и коллектива (П. Херси, К. Бландэд) (табл. 6.4).

Таблица 6.4

| Уровень развития сотрудников коллектива | Форма управленческого поведения |
|--|--|
| Низкий: «Не хотят работать, не умеют работать» (низкая квалификация, недобросовестные работники) | «Авторитарное указывание»: 1) четкие указания, что и как делать, инструктаж; 2) постоянный контроль работы; 3) когда необходимо — наказывайте, отмечайте ошибки и хорошую работу, поощряйте хорошие результаты работы |
| Средний: «Хотят, но еще не умеют работать» (недостаточно опыта, хотя обладают определенными базовыми навыками и старательны, добросовестны) | «Популяризация»: 1) указания, инструктаж в популярной форме (наставничество, совет, рекомендации, дается возможность и самостоятельность проявить); 2) регулярный контроль работы; 3) уважительное, доброжелательное отношение; 4) интенсивное общение (оцениваются индивидуальные характеры, выявляются общие интересы); 5) когда необходимо — приказывайте; 6) вознаграждайте позитивное поведение, когда необходимо — наказывайте |

Окончание табл. 6.4

| Уровень развития сотрудников коллектива | Форма управленческого поведения |
|--|---|
| <p>Хороший: «Хотят и умеют работать» (имеют базовые навыки и квалификации, достаточные для большинства аспектов работы). Дальнейшее развитие такой группы сотрудников требует, чтобы они в своей работе брали на себя больше ответственности и чтобы их моральное состояние оставалось хорошим</p> | <p>«Участие в управлении»: 1) проводите консультации с сотрудниками по отдельным проблемам, советуйтесь с ними; 2) поощряйте инициативу подчиненных, высказывание ими своих замечаний, предложений; 3) предоставляйте больше ответственности; 4) ограничивайте прямые указания и контроль; 5) создавайте системы самоконтроля сотрудников; 6) ставьте цели, не уточняя способа их достижения; 7) широко общайтесь; 8) вознаграждайте активность, хорошую работу</p> |
| <p>Высокий: «Хотят и умеют работать творчески» (экстра-специалисты, достигшие высокой квалификации, ответственные, инициативные работники)</p> | <p>«Передача полномочий»: 1) ставьте проблему, проясняйте цели и достигайте согласия по отношению к ним; 2) предоставьте необходимые права, полномочия сотруднику для самостоятельного решения проблемы; 3) избегайте вмешательства в дела; 4) самоуправление и самоконтроль у сотрудников; 5) если вас просят, оказывайте поддержку; 6) серьезно реагируйте на просьбы</p> |

В зависимости от направленности руководителя на интересы дела или на заботу о взаимоотношениях с людьми можно построить «управленческую матрицу» (Р. Блейк, Д. Мутон), выделив пять типов руководителей (см. рис. 6.25).

Помимо названных типов руководителей встречаются руководители («карьерист», некоторые виды «манипулятора») с повышенной направленностью на свои собственные интересы (ради достижения своих целей, карьеры могут быть принесены в жертву интересы дела или людей), а также руководители («бюрократ»), ориентированные на официальную субординацию, официальные инструкции и предписания (ради соблюдения инструкции могут ущемляться интересы людей, интересы дела и даже собственные интересы).

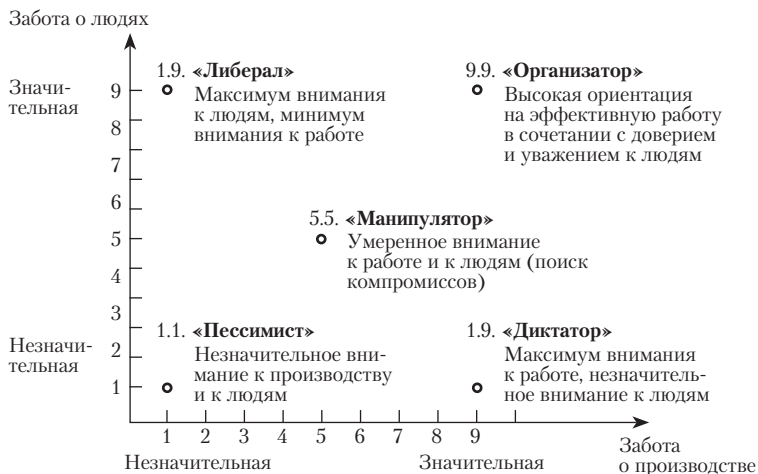


Рис. 6.25. Типы руководителей

В зависимости от особенностей мыслительно-интеллектуальной деятельности выделяют следующие четыре типа руководителей (согласно японскому автору Т. Коно).

1. Консервативно-интуитивный тип.
2. Консервативно-аналитический тип.
3. Новаторско-интуитивный тип.

4. Новаторско-аналитический тип. В преуспевающих японских фирмах наиболее популярен и эффективен новаторско-аналитический стиль, который способен обеспечить организационное выживание в условиях острой рыночной конкуренции. Для него характерны энергичность и новаторство, чуткость к новым идеям и информации, генерирование большого числа идей, готовность учитывать мнение других, способность логически анализировать реалистичность и перспективность идеи, быстрое принятие решений и практической реализации новшеств, терпимость к неудачам, умение широко видеть ситуации и работать с людьми, не входя, однако, глубоко в их личные проблемы.

Эффективным стилем управления (по мнению большинства зарубежных специалистов по менеджменту) является **партисипативный** (соучаствующий) стиль, которому свойственны следующие черты:

- 1) регулярные совещания руководителя с подчиненными;
- 2) открытость в отношениях между руководителем и подчиненными;

3) вовлеченность подчиненных в разработку и принятие организационных решений;

4) делегирование руководителем ряда полномочий, прав подчиненным;

5) участие рядовых работников как в планировании, так и в осуществлении организационных изменений;

6) создание особых групповых структур, наделенных правом самостоятельного принятия решений («группы контроля качества»);

7) предоставление работнику возможности автономно (от других членов организации) разрабатывать проблемы, новые идеи.

Партисипативный стиль применим, если:

1) руководитель уверен в себе, имеет высокий образовательный и творческий уровень, умеет ценить и использовать творческие предложения подчиненных;

2) подчиненные имеют высокий уровень знаний, умений, потребность в творчестве, независимости, личностном росте, интерес к работе;

3) задача, стоящая перед людьми, предполагает множественность решений, требует теоретического анализа и высокого профессионализма исполнения, достаточно напряженных усилий и творческого подхода. Таким образом, этот стиль целесообразен в наукоемких производствах, в фирмах новаторского типа, в научных организациях.

6.10. Межгрупповые взаимодействия

Группа несет в себе структуру внутренних межличностных формальных и неформальных отношений, которые связаны с ее внешними взаимодействиями. **Внешние отношения группы с другими группами влияют на внутренние отношения группы.** Эта зависимость была выявлена в исследованиях М. Шерифа, изучающего закономерности межгрупповых отношений: деление большой социальной группы на более мелкие подгруппы способствует формированию социального чувства принадлежности — чувства «мы», которое порождает контраст восприятия «свои» — «чужие».

Ведущим отношением между социальными группами является отношение соперничества. В условиях соревновательной деятельности между группами фиксируется рост

враждебности, агрессии по отношению к представителям другой группы. Угроза со стороны другой группы вызывает позитивные изменения в структуре группы, чувствующей себя в опасности. **Происходит усиление внутригрупповой солидарности, увеличивается непроницаемость границ группового членства. Усиливается социальный контроль в группе, уменьшается степень отклонения индивидов от выполнения групповых норм.** М. Шериф считал, что источники межгрупповой враждебности или сотрудничества отыскиваются не в мотивах отдельной личности, а в ситуациях группового взаимодействия.

Существует несколько подходов к оценке характера межгруппового взаимодействия.

Впервые стройная система психологических взглядов на область межгрупповых отношений была выдвинута в поздних работах З. Фрейда. В описании межгруппового взаимодействия он многое заимствовал из работ Г. Лебона, У. Мак-Даугола.

1. Под влиянием толпы люди обнаруживают свою базовую инстинктивную природу, свои бессознательные агрессивные влечения (Г. Лебон).

Врожденный инстинкт агрессивности и драчливости побуждает группы людей, общины и страны воевать друг с другом (У. Мак-Даугол). Анализируя межгрупповые взаимодействия, З. Фрейд утверждал следующее: неизбежна межгрупповая враждебность; функция этой враждебности заключается в том, что она является главным средством сплочения и стабильности группы.

Механизмом формирования враждебности к «чужим» и привязанности к «своим», по мнению З. Фрейда, является эдипов комплекс, амбивалентность эмоциональных отношений в семье, когда к отцу ребенок испытывает и любовь, и ненависть: любовь к отцу трансформируется в идентификацию с лидером группы, в признание власти лидера, уважение к нему (отец отождествляется, идентифицируется с лидером группы), в привязанность к своей группе, а враждебность переносится на чужую группу.

З. Фрейд, К. Лоренц полагают, что *агрессивное поведение людей является следствием биологически заданной агрессивности, которая направляется на враждебных соседей и способствует сохранению группы.*

2. С позиции **гипотезы фрустрации—агрессии** Н. Миллера и Д. Долларда агрессивное поведение возникает

тогда, когда человек или группа подвергается фрустрации, понимаемой как любое условие, блокирующее достижение желаемой цели.

Фрустрация вызывает чувство гнева, что приводит к открытой агрессии, причем существует неизбежность переноса агрессии на всех «других», «похожих» на тех, кто оказал фрустрирующее воздействие в прошлом (в качестве признаков похожести выступает групповая и этническая принадлежность). Даже если человек не испытал непосредственно фрустрирующего воздействия, а являлся лишь пассивным свидетелем сцен жестокости, у него усиливаются агрессивные реакции.

3. Среди подходов, анализирующих индивидуальные различия в отношениях человека с другими группами, известна **концепция «авторитарной личности» Т. Адорно**. *Отношение к чужим группам зависит от процесса социализации ребенка в раннем детстве, от амбивалентности эмоциональных отношений в семье. У человека, воспитанного в семье, где царят формальные, жестко регламентированные отношения, часть агрессивности выплескивается на тех, с кем человек себя не идентифицирует, т.е. на внешние группы. Для этих людей была характерна тенденция неприязни всех чужих групп и народов и завышения оценки собственной группы, своего народа.*

Авторитарная личность почтительно относится к любому представителю власти (как к родителю), хотя внутренне и бессознательно сохраняет враждебность и агрессию, которая по механизму замещения направляется на другие социальные группы, этнические меньшинства. Такая *«авторитарная личность» отрицательно относится к чужим народам*, проявляет агрессивность, цинизм, слепое следование авторитетам, механическое подчинение общепринятым ценностям своей культуры, стереотипность мышления, подверженность суевериям. Социальные условия могут способствовать тому, что авторитарная личность становится на какое-то время типичной в той или иной стране.

4. Ситуативный подход к анализу межгрупповых отношений реализуется в **теории реальных конфликтов**. **М. Шериф** утверждает, что *межгрупповые конфликты есть результат несовместимых групповых интересов*, когда только одна из взаимодействующих сторон может стать победительницей, причем в ущерб интересам другой.

Конкуренция групп ведет к враждебности, которая проявляется в негативных стереотипах и социальных установках, а также в росте групповой сплоченности. А все вместе это приводит к враждебным действиям. Конфликт интересов быстро перерастает в агрессивную враждебность, а взаимодействие с негативно оцениваемой чужой группой увеличивает групповую сплоченность и создает новые символы групповой идентичности.

Таким образом, характеристики самого межгруппового взаимодействия приводят к появлению межгрупповой враждебности. «Естественное средство, способное уменьшить враждебность — наличие и возможность осуществления “высших целей”, которые требуют общих усилий со стороны всех членов всех групп в процессе их совместной деятельности» (М. Шериф).

Реалистическая теория межгруппового конфликта (Д. Кэмпбелл) гласит: реальный конфликт интересов между группами обуславливает отношения конкуренции и ожидание реальной угрозы со стороны другой группы, что вызывает враждебность между группами и увеличение внутригрупповой солидарности. Другими словами, межгрупповая враждебность зависит исключительно от внешних факторов, изменяя которые, можно усиливать или ослабевать степень межгрупповой напряженности.

5. Ситуативный подход: в экстремальной ситуации группа делится на микрогруппы несколько раз в зависимости от обстоятельств, ситуаций, деятельности и личностных особенностей субъектов взаимодействия (В. Хановес). Важнейший фактор влияния на межгрупповые отношения — характер совместной деятельности. В исследованиях В. Хановес группа участников международной экспедиции, которые отличались друг от друга по национальности, возрасту, культуре, религии, политическим взглядам, за время экспедиции делилась на подгруппы три раза: на первом этапе совместной деятельности, когда напряжение было слабым, группа разделилась на две подгруппы по признаку общительности.

Межгрупповые отношения изменились, когда участники экспедиции столкнулись с трудностями, требующими максимального приложения сил, в результате наблюдалось появление трех подгрупп, образование которых связано с отношением к работе. Когда экспедиция подходила к концу, межгрупповые отношения вновь изменились:

деление на подгруппы по уровню культуры. Конфликтные отношения возникают между группами, которые имеют существенные основания для сравнения.

Выводы В. Хановеса: совместная деятельность — лучший способ узнать друг друга, причем ни расовые, ни возрастные, ни социальные различия не играют существенной роли в отношениях между людьми, за исключением культурного уровня. Основными функциями межгрупповых отношений являются сохранение, стабилизация и развитие групп как функциональных единиц общественной жизни. При взаимодействии с другими группами каждая стремится к устойчивому состоянию посредством сохранения относительного баланса тенденций интеграции и дифференциации. Если во внешних отношениях группы увеличиваются тенденции дифференциации, то внутренние отношения будут характеризоваться усилением тенденции интеграции. Соперничество, сотрудничество, отношения неучастия — основные стратегии взаимодействия между группами. Доминирующая стратегия — стратегия соперничества.

6. Когнитивный подход к оценке межгруппового взаимодействия исходит из того, что люди по-разному оценивают, воспринимают свою и чужие группы: склонны переоценивать результаты собственной группы и недооценивать результаты чужой группы, даже если и не было ситуации межгруппового соревнования.

В рамках когнитивного подхода **теория социальной идентичности (А. Тэшфел)** утверждает, что *условием для возникновения межгрупповой враждебности* являются не обязательно несовместимые интересы и цели, а порой *достаточно просто наличия осознания своей принадлежности к группе, т.е. наличия социальной и этнической идентичности*. А. Тэшфел показал, что установление позитивного отношения к своей группе и критическо-враждебного отношения к другой группе наблюдается даже при отсутствии объективной основы конфликта между группами.

В эксперименте студентам показывали две картины художников и предложили посчитать количество точек на каждой картине. Затем произвольно разделили участников эксперимента на две группы: в одну попали те, кто зафиксировал больше точек у одного художника, в другую — те, кто зафиксировал их больше у другого художника. Немедленно возник эффект «своих» и «чужих» и была выявлена приверженность своей группе (внутригрупповой

фаворитизм) и враждебность по отношению к чужой группе. Это позволило А. Тэшфелу заключить, что причина межгрупповой дискриминации не в характере взаимодействия, а в простом факте осознания принадлежности к своей группе и, как следствие, в проявлении враждебности к чужой группе.

В другом эксперименте испытуемые при выборе способа распределения денежного вознаграждения анонимным членам своей и чужой группы за участие в эксперименте предпочитали устанавливать различия в пользу своей группы, чем выделение для ее членов максимально возможной суммы денег, если при этом «чужим» досталось бы еще больше. Иначе говоря, люди готовы были нести материальные потери для того, чтобы выиграть в плане социальной идентичности, поддержать свою позитивную социальную идентичность и проявить дискриминацию, враждебность по отношению к чужой группе.

Эксперименты показали, что межгрупповая дискриминация возникает, даже когда собственные интересы личности совершенно не затрагиваются и не связаны с актом благоприятствования чужой группе, не существует никакого межгруппового соревнования и нет никакой предшествующей или актуальной враждебности между группами.

По мнению когнитивных психологов (Дж. Тэрнер), «группа — это совокупность индивидов, которые воспринимают себя как членов одной и той же социальной категории, достигают некоторой степени согласованности в оценке группы и их членства в ней». Любая совокупность людей будет характеризовать себя как группу, когда субъективно воспринимаемая разница между ними меньше, чем разница между ними и другими людьми в данных условиях.

Групповая сплоченность выступает как степень воспринимаемого сходства между собой и другими: поэтому разделяемые неудачи, успехи, опасности увеличивают групповую сплоченность, выступая в роли «общей участи» для людей данной группы. Конкурентное взаимодействие между группами подчеркивает, а кооперативное сотрудничество затушевывает воспринимаемые различия и границы между группами.

Самый лучший способ уменьшить межгрупповой конфликт — упразднить различия между группами, поэтому кооперативное сотрудничество будет смягчать конфликт только в той степени, в какой оно достигнет этого

результата. Когда общие цели будут осознаны участниками взаимодействия и на их основе возникнет межгрупповая кооперация, это не приведет автоматически к разрешению межгруппового конфликта — последнее будет зависеть от того, насколько взаимодействие способствует формированию единой, включающей в себя предыдущие, группы.

Дж. Тэрнер считает, что если сохраняется межгрупповое деление, то межгрупповая кооперация может и не улучшить межгрупповые отношения, а когда непосредственная цель кооперации будет достигнута, сохраняющееся межгрупповое деление может вновь вызвать к жизни конфликт интересов и межгрупповую враждебность. Для успеха межгрупповых переговоров необходимо, чтобы представители сторон-групп выступали не столько с позиции своей групповой принадлежности, сколько с позиции единой группы, пытающейся найти решение проблемы.

Исследования показали, что действия, ведущие к дискриминации, депривации — лишению благ, необходимых для жизнедеятельности своей группы, более важны для возникновения межгрупповой враждебности и включения в движение протеста, чем личная депривация. Таким образом, *межгрупповое сравнение* является важным фактором, влияющим на социальное поведение в групповом контексте.

Межгрупповая дискриминация тесно связана в концепции А. Тэшфела с цепочкой когнитивных процессов: «социальная категоризация — социальная идентификация — социальное сравнение — межгрупповая дифференциация — межгрупповая дискриминация».

Факт группового членства сам по себе обуславливает развертывание этих когнитивных процессов, неизбежно приводящих к межгрупповой дискриминации.

Члены доминантной группы демонстрируют большую тенденцию к социальной конкуренции. Но только до определенного предела — наиболее могущественные группы настолько уверены в своем статусе и обладают столь позитивной идентичностью, что могут себе позволить не проявлять социальной конкуренции к группе меньшинства. Угроза со стороны другой группы вызывает позитивные изменения в структуре группы, чувствующей себя в опасности.

Члены одной группы воспринимаются как более похожие друг на друга, чем они есть на самом деле. Акцент

на внутригрупповом сходстве приводит к **деиндивидуализации**, выражающейся в чувстве собственной анонимности, что облегчает осуществление агрессивных действий по отношению к «врагам». Чем больше сходных элементов оформления внешности (одежда, прическа, раскраска лица), способствующих деиндивидуализации у членов племени, тем более оно агрессивно.

Члены двух групп воспринимаются как более отличающиеся друг от друга, чем они есть на самом деле. Часто культурные и языковые границы между этническими общностями трудно уловимы, но в ситуации конфликта эти различия воспринимаются как четкие, яркие, важные.

Межгрупповые конфликты обусловлены несовместимостью целей в борьбе за ограниченные ресурсы (власть, богатство, территория, материальные ресурсы и т.п.), т.е. наличием реальной конкуренции, а также возникновением социальной конкуренции. Межгрупповые конфликты сопровождаются **проявлениями «деиндивидуализации»**, т.е. члены группы не воспринимают других людей как индивидуумов, как самобытных личностей, а относятся к ним как к членам другой группы, которой приписывается негативное поведение.

Деиндивидуализация детерминирует усиление агрессивности к другим группам благодаря следующим способам:

— **социальному, межгрупповому сравнению**, в ходе которого более высоко и положительно оценивают свою группу, повышают свой престиж и одновременно принижают, обесценивают чужую группу, дают ей отрицательную оценку («они злодеи, они глупые, они отсталые» и т.п.). Социальное сравнение может инициировать конфликты, а также поддерживать, «оправдывать себя» в конфликте, ведь чтобы победить, надо оценивать себя как «положительную группу, которая правильно поступает», и отрицательно оценивать чужую группу. Часто лидеры групп стремятся частично или полностью изолироваться от информации с чужой стороны о чужой группе («железный занавес»); тогда легче сохранять конфликт между своей и чужой группами. Для сглаживания конфликта полезен обмен реальной информацией друг о друге;

— **групповой атрибуции**, т.е. склонны считать, что именно «чужая группа ответственна за негативные события». Объяснение причин событий резко различается для своей и чужой группы:

1) положительному поведению своей группы и негативному поведению чужой группы приписываются внутренние причины («мы поступаем правильно, потому что мы хорошие», «они поступают плохо, потому что они плохие»),

2) негативное поведение своей группы и положительное поведение чужой группы объясняются внешними причинами, обстоятельствами. Так, нападения своей группы (негативное, агрессивное поведение) объясняют внешними причинами («нас вынудили обстоятельства»), а нападения противников объясняют внутренними причинами («они плохие люди»). Конструктивные положительные действия чужой группы оценивают как внешне обусловленные («у них не было другого выхода, обстоятельства вынудили их пойти на мировую») или порой воспринимаются как подвох, «военная хитрость» («что-то здесь не так, нельзя доверять их “миролюбивым” предложениям»). Даже раскол внутри своей группы склонны объяснять действиями «чужой группы», которые «вредят нам, строят заговоры против нас».

На протекание этнического конфликта влияет и такая особенность восприятия социальной информации, как **феномен «иллюзорной корреляции»**, когда такие два события воспринимаются людьми как тесно связанные между собой и способствующие этническому конфликту, хотя на самом деле связь между этими событиями либо вообще отсутствует, либо намного слабее, чем воспринимается. *Поиск «козлов отпущения» в ходе этнических конфликтов осуществляется с помощью механизма социальной каузальной атрибуции, т.е. виновником всех бед считается чужая группа.*

Часто встречается особая форма каузальной атрибуции — *атрибуция заговора*, т.е. предполагается, что несчастья — это результат чьих-то действий, какого-то заговора, и прежде всего группового заговора «врагов», чужих групп или социальных и этнических групп меньшинств. Но почему на группы меньшинств возлагается ответственность за все несчастья какой-либо группы или всего общества?

Французский психолог С. Московичи предполагает, что это происходит потому, что любое меньшинство, даже не подозревая об этом, нарушает запреты, обязательные для каждого в том или ином обществе, т.е. своим стилем жизни, взглядами, действиями меньшинство выделяется от других,

как бы бросает вызов большинству, что вызывает ненависть этого доминантного большинства. Кроме ненависти и презрения к меньшинству большинство испытывает чувства страха, подчиненности, скрытой зависти, считая, что меньшинство устраивает заговоры и вредит большинству, используя таинственные силы.

Деятельностный подход к оценке межгруппового взаимодействия объясняет, что объективные условия, в которых существуют и взаимодействуют те или иные социальные группы, обуславливают развитие когнитивных процессов, которые в свою очередь влияют на межгрупповое поведение и взаимодействие. Объективно существующие отношения, взаимозависимость между группами определяют и актуальное межгрупповое взаимодействие.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие функции выполняет речь?
2. В чем сходство и отличие делового и формально-ролевого общения?
3. Что такое трансактный анализ общения Э. Берна?
4. Какие психологические механизмы влияния людей друг на друга существуют?
5. Какие отличительные признаки присущи малым группам?
6. Укажите этапы формирования коллектива.
7. Чем различаются лидерство и руководство?
8. Какие бывают стили руководства и какие из них эффективнее?
9. В чем сходство и различие между заражением, внушением и убеждением?
10. Какие теории объясняют закономерности межгруппового взаимодействия?

Глава 7

РАЗВИТИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

7.1. Деятельность человека

Важнейшая функция психики — регуляция, управление поведением и деятельностью живого существа. В изучение закономерностей деятельности человека большой вклад внесли отечественные психологи А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский.

Деятельность — это активное взаимодействие человека со средой, в котором он достигает сознательно поставленной цели, возникшей в результате появления у него определенной потребности, мотива.

Мотивы и цели могут не совпадать. То, почему человек действует определенным образом, часто не совпадает с тем, для чего он действует. Когда мы имеем дело с активностью, в которой отсутствует осознаваемая цель, то здесь нет и деятельности в человеческом смысле слова, а имеет место импульсивное поведение, которое управляется непосредственно потребностями и эмоциями (рис. 7.1).

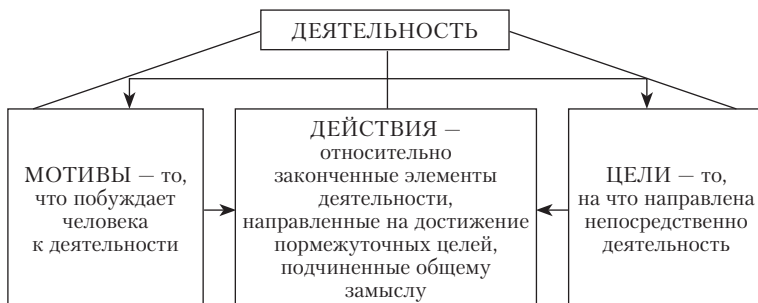


Рис. 7.1. Характеристика деятельности

Под поведением в психологии принято понимать внешние проявления психической деятельности человека. К фактам поведения можно отнести:

1) отдельные движения и жесты (например, поклон, кивок, сжимание руки);

2) внешние проявления физиологических процессов, связанных с состоянием, деятельностью, общением людей (например, поза, мимика, взгляды, покраснение лица, дрожь и т.п.);

3) действия, которые имеют определенный смысл;

4) поступки, имеющие социальное значение и связанные с нормами поведения. **Поступок** — действие, совершая которое, человек осознает его значение для других людей, т.е. его социальный смысл.

Главной характеристикой деятельности является ее **предметность**. Под предметом имеется в виду не просто природный объект, а предмет культуры, в котором зафиксирован определенный общественно выработанный способ действия с ним. И этот способ воспроизводится всякий раз, когда осуществляется предметная деятельность. Другая характеристика деятельности — ее **социальная, общественно-историческая природа**. Самостоятельно открыть формы деятельности с предметами человек не может. Это делается с помощью других людей, которые демонстрируют образцы деятельности и включают человека в совместную деятельность.

Переход от деятельности, разделенной между людьми и выполняемой во внешней (материальной) форме, к деятельности индивидуальной (внутренней), и составляет основную линию **интериоризации**, в ходе которой формируются психологические новообразования (знания, умения, способности, мотивы, установки и т.д.).

Деятельность всегда носит **опосредованный характер**. В роли средств выступают орудия, материальные предметы, знаки, символы (интериоризованные, внутренние средства) и общение с другими людьми. Осуществляя любой акт деятельности, мы реализуем в нем определенное отношение к другим людям, если они даже реально и не присутствуют в момент совершения деятельности.

Человеческая деятельность всегда **целенаправленна, подчинена цели как сознательно представляемому, запланированному результату**, достижению которого она служит. Цель направляет деятельность и корректирует ее ход.

Деятельность — не совокупность реакций, а система действий, сцементированных в единое целое побуждающим ее мотивом. Мотив — это то, ради чего осуществляется деятельность, он определяет смысл того, что делает человек.

Наконец, деятельность всегда носит **продуктивный характер**, т.е. ее результатом являются преобразования как во внешнем мире, так и в самом человеке, его знаниях, мотивах, способностях и т.д. В зависимости от того, какие изменения играют главную роль или имеют наибольший удельный вес, выделяются разные типы деятельности (трудовая, познавательная, коммуникативная и т.п.).

Деятельность человека имеет сложное иерархическое строение. Она состоит из нескольких уровней: верхний уровень — **уровень особых видов деятельности**, затем **уровень действий**, следующий — **уровень операций** и, наконец, самый низкий — **уровень психофизиологических функций**.

Действие — основная единица анализа деятельности. Действие — это процесс, направленный на достижение цели.

Действие включает в себя в качестве необходимого компонента акт сознания в виде постановки цели, и в то же время оно является одновременно и актом поведения, который реализуется через внешние действия в неразрывном единстве с сознанием. Через действия человек проявляет свою активность, стараясь достигнуть поставленной цели с учетом внешних условий.

Действие имеет подобную деятельности структуру: цель — мотив, способ — результат. Различают действия: **сенсорные** (действия по восприятию объекта), **моторные** (двигательные действия), **волевые**, **мыслительные**, **мнемические** (действия памяти), **внешние**, **предметные** (действия направлены на изменение состояния или свойств предметов внешнего мира) и умственные (действия, выполняемые во внутреннем плане сознания). Выделяют следующие компоненты действия: сенсорные (чувственные), центральные (мыслительные) и моторные (двигательные).

Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентировочная (управляющая), исполнительная (рабочая) и контрольно-корректировочная. Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования

в объекте действия. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительской частей действия.

Операцией называется конкретный способ выполнения действия. Характер используемых операций зависит от условий, в которых совершается действие, и опыта человека. Операции обычно мало осознаются или совсем не осознаются человеком, т.е. это уровень автоматических навыков.

Видов деятельности человека существует огромное множество. Но среди их многообразия есть главнейшие, обеспечивающие существование человека и формирование его как личности. К таким основным видам деятельности относят: общение, игру, учение и труд. *Совокупность действий, которые вызываются одним мотивом, и называется особым видом деятельности (игровой, учебной или трудовой). Мотив — это опредмеченная потребность именно в данном предмете, которая побуждает человека к активным действиям.*

7.2. Развитие игровой деятельности

Игра наряду с трудом и учением — один из основных видов деятельности человека, феномен нашего существования. Игра является ведущей, решающей деятельностью для развития психики и личности ребенка, особенно в период дошкольного детства (с 3 до 6 лет). Г. Спенсер внес в понимание игры эволюционный подход, отмечая ее упражненческую функцию в жизни человека.

Игра удовлетворяет многие потребности ребенка: потребность выплеснуть накопившуюся энергию, развлечься, испытать наслаждение от самого процесса игры, насытить свое любопытство, исследовать окружающий мир, выразить свои желания и эмоции.

В человеческой практике игровая деятельность выполняет такие функции:

- развлекательную (игра развлекает, доставляет удовольствие, пробуждает интерес);
- коммуникативную (освоение диалектики общения);
- социализации (усвоение норм поведения в обществе, включение в систему общественных отношений);

— самореализации в игре как «полигоне человеческой практики»;

— игротерапевтическую: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах деятельности;

— межнациональной коммуникации — усвоение единых для всех людей социокультурных ценностей;

— развивающую функцию: только в игре человек может экспериментировать с самим собой, со всеми возможными вариантами своего поведения, а также с другими участниками игры, в игре идет развитие способностей человека, его личности; игра есть один из способов осмысления человеком своей жизни, есть процесс самосовершенствования;

— творческую функцию: в игре человек гигантски расширяет свои возможности, потенции, осуществляет связь с действительным и нереальным, с возможным и недействительным, выходит за пределы объективных ограничений, осуществляет свободный выбор и создает новые возможности.

В игре ребенка воссоздаются общий смысл человеческой деятельности и система тех отношений, в которые вступают взрослые люди в их реальной жизни. Игра имеет громадное значение для развития личности ребенка.

Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

К. Оталора выявила наиболее характерные виды игр:

— игра-развлечение (ее цель — развеселить участников (например, догнать друг друга и пощекотать));

— игра-упражнение (отсутствует сюжет, преобладают физические действия, которые несколько раз повторяются (ползать по бревну, бороться друг с другом и т.п.));

— сюжетная игра есть воображаемая ситуация и игровые действия;

— процессуально-подражательная игра — воспроизведение действий или ситуаций, которые ребенок наблюдает в реальной жизни;

— традиционная игра — та, которая передается из поколения в поколение, имеет правила. Детская игра имеет историческую и социальную природу, а не биологическую. В разных культурах и обществах детские игры меняют свое содержание и формы.

Большинству игр присущи четыре главные черты (по С. А. Шмакову):

— свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);

— творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);

— эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);

— наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

По мере того как дети растут, их игры меняются. Можно выделить различные типичные детские игры:

1) сенсорные игры (дети могут без конца плескаться водой, жевать травинки, греметь посудой только ради того, чтобы насладиться новыми звуками, запахами, вкусовыми и тактильными ощущениями, но при этом они узнают о свойствах вещей, которые их окружают);

2) моторные игры (бег, прыжки, вращения, раскачивания, разнообразные движения дают сами по себе удовольствие ребенку и одновременно являются для него хорошим упражнением в координировании движений своего тела. Моторные игры часто иницируются взрослыми и являются для младенца одной из первых возможностей общения с окружающими людьми);

3) игра-возня (драка понарошку, потасовка, которая так нравится малышам и приучает их к выносливости и стойкости. Мальчики посвящают игре-возне примерно в три раза больше времени, чем девочки);

4) языковые игры (дети экспериментруют со звуками, словами, смысловыми оттенками, объединяют слова друг с другом, придавая им новое значение, чтобы посмеяться над ними);

5) игра с предметами проходит ряд стадий:

а) исследовательско-манипулятивная деятельность с предметами (начиная с 5 месяцев),

б) использование предметов по их назначению (с 1,5 лет),

в) социальная игра (с 2 лет),

г) отождествление предметов (к 3 годам).

Ролевые игры и имитации — разыгрывание различных ролей и ситуаций: дети играют в дочки-матери, в продавца или покупателя, изображают парикмахера, или врача, или шофера и т.п.

Игры по правилам и игры-соревнования появляются в старшем дошкольном возрасте (5—7 лет). Теперь игры начинают проходить по определенным правилам и иметь определенную цель (пятнашки, прятки и т.п.). Игровое взаимодействие ребенка с другими детьми становится школой жизни, общения.

В структуру игры как процесса входят:

- а) роли, взятые на себя играющими;
- б) игровые действия как средство реализации этих ролей;
- в) игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными;
- г) реальные отношения между играющими;
- д) сюжет (содержание) — область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Развитие игры на протяжении дошкольного возраста идет по нескольким линиям.

1. Сюжеты игр бесконечно многообразны, и у разных народов преимущество отдается своим сюжетам. Однако можно выявить общую линию их развития: от игр с бытовыми сюжетами к играм с «производственными» сюжетами (труд, обслуживание), а далее — с общественно-политическими сюжетами. Это дает детям возможность воспроизводить самые различные свойства человеческой деятельности и, кроме того, позволяет вовлекать в игру любое количество детей, т.е. воспроизводить более широкую систему отношений. Через игру ребенок может воспринять любую мораль — и хорошую, и плохую, ибо он играет в реальную жизнь.

2. Отношение между воображаемой ситуацией и правилом. Вначале правило игры скрыто за ролью. Л. С. Выготский полагал, что все игры с правилами возникли из игр в мнимой ситуации. Когда игровая ситуация становится менее детализированной (т.е. свертывается), то правила игры выступают как более четкие, обязательные для исполнения (т.е. правила развертываются).

3. Изменяется характер переноса значений с одного предмета на другой. Сначала требуется какое-то внешнее

сходство игрушки с реальным предметом, которое позднее постепенно теряет свою важность. Сами действия ребенка становятся все более и более сокращенными, превращаясь в символические.

В игре существуют два плана отношений детей: 1) игровые (отношения детей друг к другу как к ролям); 2) реальные отношения детей между собой. На первых этапах ведущими выступают реальные отношения — они сохраняются и в распределении ролей в игре.

По мере развития игр реальные отношения начинают подчиняться игровым. Игра развивается не только вокруг мотивационной смысловой деятельности людей. Этому содействует сведение до минимума операциональной (совокупности действий, операций деятельности) и увеличение символической стороны деятельности в игре. Значение символики заключается не только в том, что она создает для ребенка поле значений, но и в том, что позволяет ему воспроизводить в игре систему отношений взрослых, систему моральных отношений, абстрагируясь от вещной и операциональной сторон.

Перенос значений в игре — путь к символическому мышлению. Подчинение правилам в игре — школа произвольного поведения. Но эти два аспекта психики могут развиваться у ребенка не только в игре, но, например, и в процессе рисования, конструирования и т.д. Игра может способствовать и развитию мышления ребенка. Детское мышление имеет свои характерные черты. Одна из них — феномен центрации: ребенок видит окружающий мир только с той позиции, на которой он стоит. В игре же ребенок все время «вращается», меняет свою позицию. Одни и те же предметы открываются перед ним с разных сторон. Иными словами, игра служит децентрации детей, что способствует становлению у них логического мышления.

В структуру игры как деятельности органично входят целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект.

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, творчество, терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

7.3. Психологические особенности учебной деятельности

Учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения. Учение — специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью. Учение предъявляет требования к познавательным процессам (памяти, сообразительности, воображению, гибкости ума) и волевым качествам (управлению вниманием, регуляции чувств и т.д.).

Основоположником деятельностной теории учения является Л. С. Выготский, внесший принципиальные изменения в теоретические представления о процессе учения. Учение он рассматривал как специфическую деятельность, в которой происходит формирование психических новообразований через присвоение культурно-исторического опыта. Источники развития, таким образом, заложены не в самом ребенке, а в его деятельности учения, направленной на освоение способов приобретения знаний.

Исходными понятиями этой теории являются:

— обучение как система организации способов обучения, т.е. передачи индивиду общественно-исторического опыта, целью этой деятельности является планомерное целенаправленное психическое развитие индивида;

— учение, или учебная деятельность, — общественная деятельность, по содержанию и функциям представляющая особый вид познавательной деятельности субъекта, выполняемой с целью усвоить определенный состав знаний, умений, интеллектуальных навыков;

— усвоение — главное звено в процессе учения, процесс воспроизведения индивидом исторически сформированных родовых способностей.

Исходным моментом в учении является потребностно-мотивационный аспект. Познавательная потребность является предпосылкой деятельности учения, с другой стороны — ее результатом (сформированным мотивом). Учебная деятельность при этом рассматривается с точки зрения формирования познавательной мотивации. Процесс учения

в условиях его правильной организации может стать условием изменения структуры мотивационно-потребностной сферы личности.

Второй аспект, характеризующий учебную деятельность, связан с рассмотрением ее составляющих структурных компонентов.

Каждый вид деятельности определяет ее **предмет**. Кажется, что предметом учебной деятельности является обобщенный опыт знаний, дифференцированный на отдельные науки. Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая сами знания, человек ничего в них не меняет. Предметом изменений в учебной деятельности является сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Самое главное в учебном процессе — это поворот на самого себя, оценка собственных изменений.

В учебной деятельности выделяются ее предмет, средства, способы, продукт, результат, действия, структура (обобщенные характеристики представлены в табл. 7.1).

Таблица 7.1

| | |
|---|---|
| Предмет учебной деятельности (содержание) | Усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся |
| Средства учебной деятельности | 1 — интеллектуальные мыслительные действия (анализ, синтез, обобщение, классификация и т.п.); 2 — языковые знаковые средства, в форме которых усваивается знание; 3 — фоновые исходные знания |
| Способы учебной деятельности | 1 — репродуктивные; 2 — проблемно-творческие; 3 — исследовательско-познавательные действия; 4 — переход от внешних, предметных действий к внутренним, умственным действиям |
| Продукт учебной деятельности | 1 — структурированные знания; 2 — умение решать научные и профессиональные задачи; 3 — внутренние новообразования: формирование теоретического мышления; 4 — накопление индивидуального опыта через усвоение общественно-исторического опыта человечества |
| Результат учебной деятельности | 1 — потребность продолжать учение, интерес, удовлетворенность от учебы либо 2 — нежелание учиться, отрицательное отношение к школе |

Окончание табл. 7.1

| | |
|---|---|
| Предмет учебной деятельности (содержание) | Усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся |
| Внешняя структура учебной деятельности | 1 — учебная мотивация; 2 — учебная ситуация; 3 — учебная задача; 4 — решение задачи посредством учебных действий; 5 — контроль преподавателя; 6 — оценка преподавателя |
| Учебные задачи | 1 — цель, требования задачи; 2 — исходные условия предмета задачи: отношения между объектами; 3 — модель требуемого состояния предмета задачи; 4 — оператор задачи (совокупность тех действий, которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение) |

Основные характеристики учебной деятельности:

1) специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;

2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия;

3) общие способы действия предваряют решение задач, происходит восхождение от общего к частному;

4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом человеке — ученике;

5) происходят изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий».

Оригинальную концепцию учебной деятельности предложил В. В. Давыдов. В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества. Что касается деятельности учения, ее продуктом является изменение самого человека. Он изменяет самого себя, приобретая новые знания. Это и есть продукты его деятельности: новые познавательные возможности, новые практические действия.

Деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие человека. Психологическим содержанием, предметом учебной деятельности является усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, в процессе чего развивается сам обучающийся.

Согласно Д. Б. Эльконину, учебная деятельность не тождественна усвоению. Оно является ее основным элементом.

*Учебная деятельность носит **общественный характер**: по содержанию, так как она направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством; по смыслу, ибо она общественно значима и оцениваема; по форме, поскольку она соответствует общественно выработанным нормам общения и протекает в специальных общественных учреждениях, например, в школах, гимназиях, колледжах, институтах.*

Учение направлено на удовлетворение познавательной потребности. Оно только тогда является собственно деятельностью, когда удовлетворяет познавательную потребность. Знания, на овладение которыми направлено учение, в этом случае выступают как мотив, в котором нашла свое предметное воплощение познавательная потребность ученика, и одновременно выступают как цель деятельности учения.

Если познавательной потребности у ученика нет, то он или не будет учиться, или будет учиться ради удовлетворения какой-то другой потребности. В последнем случае учение уже не является деятельностью, так как овладение знаниями само по себе не приводит к удовлетворению потребности субъекта, а служит лишь промежуточной целью. Учение становится действием, реализующим другую деятельность.

Итак, учение может иметь различный психологический смысл для ученика: а) отвечать познавательной потребности, которая и выступает в качестве мотива учения, т.е. в качестве «двигателя» его учебной деятельности; б) служить средством достижения других целей. В этом случае мотивом, заставляющим выполнять учебную деятельность, является эта другая цель.

Внешне деятельность всех учеников похожа; внутренне, психологически, она весьма разная. Это различие определяется прежде всего мотивами деятельности. Именно они определяют для человека смысл выполняемой им деятельности. Характер учебных мотивов является решающим звеном, когда речь идет о путях повышения эффективности учебной деятельности. Выделяют следующие виды мотивов.

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом:

а) мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладеть знаниями, способами действия, проникать в суть явлений);

б) мотивы, связанные с процессом учения (учиться побуждает стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребность думать, рассуждать на уроке, преодолеть препятствия в процессе решения трудных задач).

2. Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

а) широкие социальные мотивы:

— мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п.,

— мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

б) узколичностные мотивы:

— мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки),

— престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей);

в) отрицательные мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

Характер учебной мотивации может различаться в разных возрастах: например, основным побуждающим мотивом учебной деятельности в условиях традиционного обучения оказывается для младших школьников отметка (65,8%). Развитие мотивов учения идет двумя путями:

1) через усвоение учащимися общественного смысла учения;

2) через саму учебную деятельность школьника, которая должна чем-то заинтересовать его.

Исследования показали, что познавательные интересы школьников существенно зависят от способов раскрытия учебного предмета. Как показало исследование В. Ф. Моргуна, мотивировать положительное отношение к изучению данного предмета может как его содержание, так и метод работы с ним. Так, если учебная деятельность приобретает для ученика творческий характер, то вызывает у него интерес к изучению данного предмета. Большое значение для повышения интереса к изучаемому предмету имеет групповая сплоченность учащихся, работающих малыми группами.

В группах, где не было сплоченности, отношение к предмету резко ухудшилось. Наоборот, в сплоченных группах интерес к изучаемому предмету существенно возрос.

В исследовании М. В. Матюхиной обнаружилось, что успешно можно формировать также учебно-познавательную мотивацию, используя отношения между мотивом и целью деятельности.

Цель, поставленная учителем, должна стать целью ученика. Наилучший путь движения — от мотива к цели, т.е. когда ученик уже имеет мотив, побуждающий его стремиться к заданной учителем цели. К сожалению, в практике обучения такие ситуации редки. Как правило, движение идет от цели, поставленной учителем, к мотиву. В этом случае усилия преподавателя направлены на то, чтобы поставленная им цель была принята учениками, т.е. мотивационно обеспечена. Здесь важно прежде всего использовать саму цель как источник мотивации, превратить ее в мотив-цель.

Одним из эффективных средств, способствующих познавательной мотивации, является **проблемность обучения**. На каждом из этапов необходимо использовать проблемные ситуации, задачи. Если учитель делает это, то обычно мотивация учащихся находится на достаточно высоком уровне.

Психологическую форму успешного обучения можно охарактеризовать условной формулой:

$$M + 4 П + С,$$

где М — мотивация,

1 П — прием (либо поиск) информации,

2 П — понять информацию,

3 П — помнить,

4 П — применять информацию,

С — систематичность занятий.

В учебной деятельности объединяются не только познавательные функции (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля.

Мотивация — побудительные силы,двигающие **ученика к цели обучения. В качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность (Л. И. Божович).**

Понятие мотивации включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели,

влечения, идеалы и т.д., которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность (Е. В. Шорохова). В структуре мотивации можно выделить четыре компонента: удовольствие от самой деятельности; значимость для личности непосредственного результата деятельности; мотивирующая сила вознаграждения за деятельность; принуждающее давление на личность (Б. И. Додонов).

Мотивы могут быть внешние и внутренние. К внешним мотивам относятся наказание и награда, угроза и требование, материальная выгода, давление группы, ожидание будущих благ и т.д. Все они внешние по отношению к непосредственной цели учения. Знания и умения в этих случаях служат лишь средством для достижения других основных целей (избегания неприятного, достижения общественных или личных успехов, выгоды, карьеры, удовлетворения честолюбия). Сама цель — учение — при таких ситуациях может быть безразличной или даже отталкивающей, а учение часто носит вынужденный характер.

К внутренним мотивам относят такие, которые побуждают человека к учению как к своей цели (интерес к самим знаниям, любознательность, стремление повысить культурный и профессиональный уровень, потребность в активной и новой информации).

Развитие познавательного интереса проходит три основных этапа: ситуативный познавательный интерес, возникающий в условиях новизны, неопределенности и т.д.; устойчивый интерес к определенному предметному содержанию деятельности; включение познавательных интересов в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов. Как весьма эффективное средство активизации познавательной деятельности учащихся следует особо отметить новизну методов обучения, вовлеченность студентов в ее экспериментальную форму.

Возникновение и развитие познавательной мотивации во многом обусловлено типом взаимодействия и общения преподавателя и учащихся, а также учащихся между собой.

Развитие познавательной мотивации учащихся зависит от педагогического мастерства преподавателя, его умения правильно организовать деятельность студентов, побуждать их к развитию познавательной мотивации.

Независимо от того, на удовлетворение какой потребности направлено учение (специфической для него или нет), оно всегда реализуется действием или цепью действий.

Средствами учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, являются: интеллектуальные действия, мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, классификация и т.п.); знаковые языковые средства, в форме которых усваивается знание.

Способы учебной деятельности могут быть разнообразными: репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательски-познавательные действия (В. В. Давыдов).

В учебной деятельности, в отличие от деятельности исследовательской, человек начинает не с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия действительности, а с уже выделенной другими (исследователями) всеобщей внутренней основы этого многообразия. Таким образом, в учебной деятельности происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному.

Главным продуктом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний.

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из следующих элементов:

- 1) мотивация;
- 2) учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий;
- 3) учебные действия;
- 4) контроль, переходящий в самоконтроль;
- 5) оценка, переходящая в самооценку.

Учебная задача выступает как определенное учебное задание, имеющее четкую цель, но для того чтобы осуществить эту цель, надо учесть условия, в которых действие должно осуществиться. По А. Н. Леонтьеву, задача — это цель, данная в определенных условиях. По мере выполнения учебных задач происходит изменение самого ученика. Учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач, которые даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия.

Учебная задача выступает как сложная система информации о каком-то объекте, процессе, в котором четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна, которую и требуется найти, используя имеющиеся знания и алгоритмы решения в сочетании с самостоятельными догадками и поисками оптимальных способов решения.

Е. И. Машбиц сформулировал основные требования к проектированию учебных задач:

— учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности;

— учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предполагается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт действий учащихся, прямой продукт обучения.

Учебная задача дается в определенной учебной ситуации. **Учебная ситуация** может быть конфликтной (межличностная конфликтная ситуация препятствует обучению) и сотруднической, а по содержанию — проблемной либо нейтральной. Проблемная ситуация задается ученику в форме вопросов: «Почему?», «Как?», «В чем причина, связь этих явлений?»

Задача возникает здесь как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа, но если ученик не принял, не понял, не заинтересовался проблемной ситуацией, она не может перерасти в задачу. Решение ее, выполнение учебной деятельности возможно только на основе осуществления учебных действий и операций.

Учебная деятельность как целое включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня. К исполнительным учебным действиям первого уровня И. И. Ильясов относит:

- а) действия уяснения содержания учебного материала;
- б) действия обработки учебного материала.

Кроме исполнительных действий по уяснению и обработке материала параллельно с ними протекают контрольные действия, характер и состав которых зависят от тех же условий, что и состав исполнительных действий (источник и форма получения учебной информации). Наряду с мыслительными в учебных действиях реализуются перцептивные и мнемические действия и операции, репродуктивные (исполнительские, шаблонные) и продуктивные (направлены на создание нового) действия.

Таким образом, совокупность действий и операций, которые совершает учащийся в процессе учебной деятельности, включает в себя:

- 1) общие действия (логические приемы и психологические умения) и специфические (предметные) действия;
- 2) действия целеполагания;

- 3) действия программирования;
- 4) действия планирования;
- 5) исполнительные действия: вербальные; материальные, практические; «мыслительно-логические»; «перцептивные»; «мнемические»; «репродуктивные»; «продуктивные»; «преобразующие»; «исследовательские»; исследовательско-воспроизводящие;
- 6) действия контроля (самоконтроля);
- 7) действия оценки (самооценки).

Статическая и динамическая модели учебной деятельности представлены на рис. 7.2.

Эффективность, результативность учебной деятельности также зависит от индивидуальных психологических особенностей, способностей, уровня обучаемости учащегося.

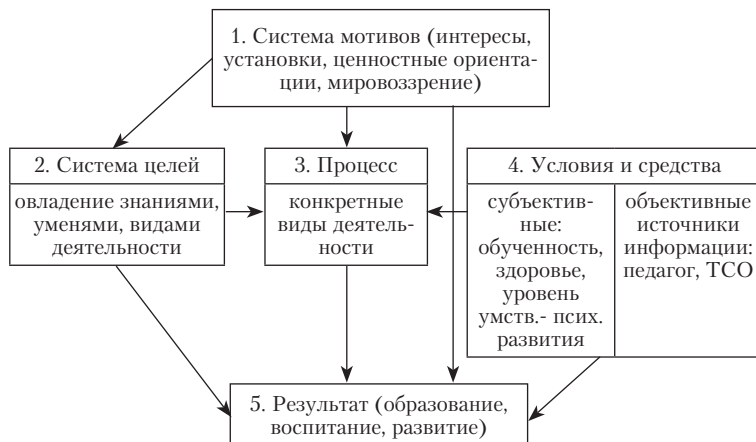
Обучаемость человека является одним из основных показателей его готовности к учению, к усвоению знаний, стихийно или целенаправленно, в условиях какой-либо конкретной образовательной системы.

Обучаемость психофизиологически соотносится с таким свойством нервной системы, как динамичность, т.е. скорость образования временной связи (В. Д. Небылицын). Обучаемость в широком смысле этого слова может трактоваться как потенциальная возможность к овладению новыми знаниями в содружественной «со взрослыми работе» (Б. В. Зейгарник), как «зона ближайшего развития» (Л. С. Выготский). *Выделяется понятие «специальной» обучаемости как подготовленности психики к быстрому ее развитию в определенном направлении, к определенной сфере знаний, умений.*

Один из ведущих отечественных исследователей проблемы обучаемости З. И. Калмыкова под обучаемостью понимает «совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т.д.) зависит продуктивность учебной деятельности». В данном определении обучаемость поставлена в связь с продуктивностью.

Под продуктивностью понимается прежде всего качество, темп работы, ее объем в единицу времени, отсутствие напряжения и утомления в течение длительного периода, удовлетворенность результатом труда. Продуктивность учебной деятельности может характеризоваться этими параметрами применительно к осваиваемым знаниям и формируемым обобщенным способам действий.

Статическая модель учения



Динамическая модель учения



Рис. 7.2. Статическая и динамическая модели учения

Согласно А. К. Марковой, *обучаемость* — это «восприимчивость ученика к усвоению новых знаний, его готовность к переходу на новые уровни умственного развития».

Основными показателями обучаемости являются: **темпы продвижения в освоении знаний и формировании умений, легкость этого освоения (отсутствие напряжения, утомления, переживание удовлетворения от освоения знаний), гибкость в переключении на новые способы и приемы работы, прочность сохранения освоенного материала.** Индивидуальные различия обучаемых в учебной деятельности по Г. Клаусу (табл. 7.2).

Таблица 7.2

| Параметр сравнения | Позитивный тип | Негативный тип |
|-------------------------|--|--|
| Скорость | Быстро, легко, без труда, прочно, устойчиво во времени, легко переучивается, обладает гибкостью мышления | Медленно, с трудом, напряженно, тяжело, поверхностно, мимолетно, быстро забывается, с трудом переучивается, характеризуется ригидностью мышления |
| Тщательность выполнения | Добросовестно, аккуратно, основательно | Халатно, небрежно, неряшливо, поверхностно |
| Мотивация | Охотно, добровольно, по собственному побуждению, активно, включенно, увлеченно, старательно, усердно, изо всех сил | Неохотно, по обязанности, под давлением, пассивно, вяло, безудержно, нерадиво, лениво |
| Регуляция действий | Выполняет самостоятельно, автономно, независимо, планомерно, целенаправленно, настойчиво, постоянно | Выполняет несамостоятельно, подражая, бесцельно, бессистемно, без плана, периодически, неустойчиво |
| Когнитивная организация | Осознанно, с пониманием, направленно, предвидя последствия, рационально, экономно | Механически, не понимая, методом проб и ошибок, случайно, непреднамеренно, нерационально, неэффективно |
| Общая оценка | Хорошо | Плохо |

Суммарным показателем обучаемости, по З. И. Калмыковой, являются экономичность и темп мышления; количество конкретного материала, на основе которого достигается решение новой задачи, количество «шагов» для ее самостоятельного решения и порции дозированной помощи, на основе которой был достигнут результат, а также время, затраченное на решение; способность к самообучению; работоспособность и выносливость. Существенны показатели обучаемости, предложенные А. К. Марковой, в качестве которых выступают:

- активность ориентировки в новых условиях;
- инициатива в выборе необязательных решений, самостоятельное обращение к более трудным заданиям могут быть соотнесены с понятием интеллектуальной инициативы как единицы творческой активности (по Д. Б. Боговлявенской);
- настойчивость в достижении поставленной цели и «помехоустойчивость» как умение работать в ситуациях помех, отвлечения, препятствий;
- восприимчивость, готовность к помощи другого человека, отсутствие сопротивления.

Обучаемость субъекта учебной деятельности проявляется в ее особенностях и характере, влияя на стиль этой деятельности. Выработываемые индивидуальные стили могут быть схематически представлены двумя полюсами: «позитивный» — «негативный». Приведенная таблица иллюстрирует содержание учебной деятельности, отражающей такие стили, в значительной мере основывающиеся на лежащей в их основе обучаемости.

Обучаемость — это динамичная характеристика, в разных возрастных периодах обучаемость одного и того же человека может меняться: возрастать либо ослабевать. Тем не менее четко выделяются группы учащихся с различной степенью обучаемости: от высокой к средней, до заниженной и низкой.

7.4. Стратегии формирования новых знаний и способностей

Педагогическая психология выделяет несколько стратегий формирования новых знаний, умений, развития способностей, которые могут применяться в учебном процессе: это стратегия интериоризации, стратегия экстериоризации, стратегия проблематизации и рефлексии.

Стратегия формирования психики — стратегия интериоризации.

Согласно современной (деятельностной) психологии, для того чтобы сформировать у человека заданное психологическое образование (образ, понятие), необходимо прежде всего выделить ту деятельность, которую это понятие обслуживает, где такие понятия формируются в процессе развития деятельности. Понятия адекватно могут быть даны человеку только тогда, когда вводятся в функции обслуживания определенной деятельности. Например, понятия «сумма» или «произведение» характеризуют, обслуживают деятельность по сложению или умножению чисел.

Таким образом, первая задача педагогического психолога состоит в том, чтобы найти (построить) такую деятельность, при выполнении которой необходимо употребление заданного (к формированию) понятия. Но **деятельность можно подвергнуть объективному описанию (анализу), в процессе которого необходимо выделить совокупность условий (знаний, являющихся условием правильного выполнения действия, объективных ориентиров)** выполнения деятельности. Эти условия соответствуют заданию полной ориентировочной основы деятельности. В ходе воспроизводства деятельности ориентировочная деятельность автоматизируется, обобщается, переносится во внутренний план, т.е. формируются новые знания, умения, способности и психические свойства. Такую стратегию называют стратегией интериоризации (переноса во внутренний план).

Теория такого перехода (интериоризации) наиболее полно разработана в учении П. Я. Гальперина об управляемом формировании «умственных действий, понятий и образов». При этом внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, проходит ряд этапов, на каждом из которых претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства.

Принципиально важно, что исходные формы внешнего, материального действия требуют участия других людей (родителей, учителей), которые дают образцы этого действия, побуждают к совместному его использованию и осуществляют контроль за правильным его протеканием. Позже и функция контроля интериоризируется, превращаясь в особую деятельность внимания.

Внутренняя психологическая деятельность имеет такой же орудийный, инструментальный характер, как

и деятельность внешняя. В качестве этих орудий выступают системы знаков (прежде всего язык), которые не изобретаются индивидом, а усваиваются им. Они имеют культурно-историческое происхождение и могут передаваться другому человеку только в ходе совместной (вначале обязательно внешней, материальной, практической) деятельности.

Приложение этой теории к практике реального обучения показало возможность формировать знания, умения и навыки с заранее заданными свойствами, как бы проектируя будущие характеристики психической деятельности.

1. Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентировочная (управляющая), исполнительная (рабочая) и контрольно-корректировочная. Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной частей действия. Именно контрольная функция действия трактуется автором концепции как функция внимания.

В различных действиях перечисленные выше части имеют разную сложность и разный удельный вес. При отсутствии хотя бы одной из них действие разрушается. Процесс обучения направлен на формирование всех трех «органов» действия, но наиболее тесно связан с его ориентировочной частью.

2. Каждое действие характеризуется определенным набором параметров, которые являются относительно независимыми и могут встречаться в разных сочетаниях:

а) **форма совершения действия** — материальная (действие с конкретным объектом) или материализованная (действие с материальной моделью объекта, схемой, чертежом); *перцептивная* (действие в плане восприятия); *внешнеречевая* (громкоречевая) (операции по преобразованию объекта проговариваются вслух); *умственная* (в том числе и внутриречевая);

б) **мера обобщенности действия** — степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Она определяется характером ориентировочной основы действия и вариаций конкретного материала, используемого для освоения действия. Именно

мера обобщенности определяет возможность выполнения его в новых условиях;

в) *мера развернутости действия* — полнота представленности в нем всех первоначально включенных в действие операций. При формировании действия его операционный состав постепенно уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным;

г) *мера самостоятельности* — объем помощи, которую оказывает учащемуся преподаватель в ходе совместно-разделенной действительности по формированию действия;

д) *мера освоения действия* — степень автоматичности и быстрота выполнения.

Иногда выделяются также вторичные качества действия: разумность, сознательность, прочность, мера абстракции. Разумность действия является следствием его обобщенности и развернутости на первых стадиях выполнения; сознательность зависит от полноты усвоения в громкоречевой форме; прочность определяется мерой освоения и количеством повторений, мера абстракции (способность выполнять действие в отрыве от чувственно-наглядного материала) требует как можно большего разнообразия конкретных примеров, на которых отрабатываются исходные формы действия.

Полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре — основными.

I этап — мотивационный. Лучше всего, если мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, поскольку познавательная потребность обладает свойством ненасыщаемости. Такая познавательная мотивация часто пробуждается с помощью проблемного обучения. Если учащийся приходит на занятие со сложившимся мотивом, то никакой специальной работы на этом этапе не требуется; в противном случае необходимо с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в совместную деятельность с преподавателем.

II этап — ориентировочный. Он включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление схемы ориентировочной основы будущего действия. Главным результатом на этом этапе является понимание. Глубина и объем понимания зависят от типа ориентировки или типа учения, о которых будет сказано несколько позже.

III этап — материальный, или материализованный (начиная с третьего этапа их названия совпадают с названием

форм действия). На этом этапе учащийся усваивает содержание действия, а преподаватель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия. Это позволяет гарантировать усвоение действия всеми учащимися.

IV этап — внешнеречевой. На этом этапе все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи. Это обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием.

V этап — беззвучной устной речи (речь про себя) отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью.

На последнем этапе, умственного, или внутриречевого, действия — действие максимально сокращается и автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным (рис. 7.3).

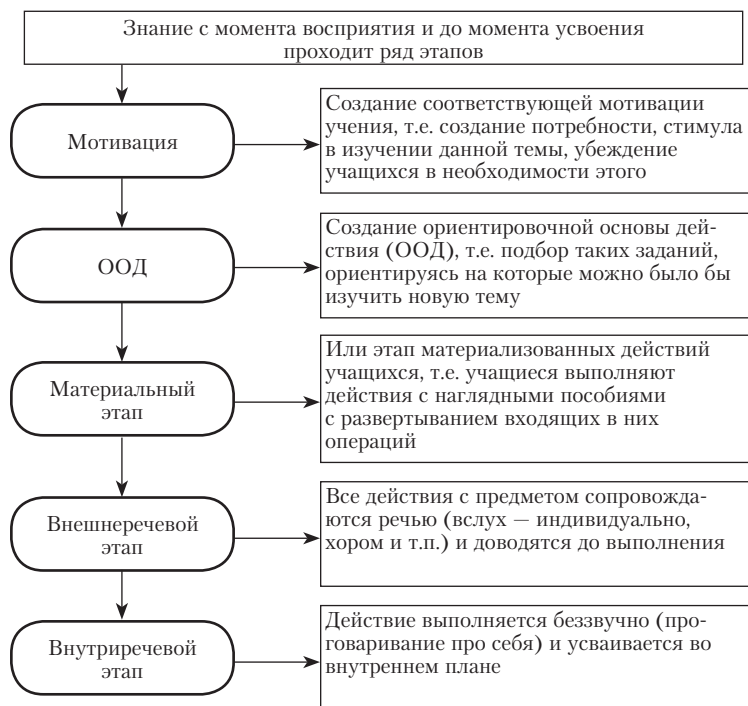


Рис. 7.3. Этапы формирования действия

Способ построения ориентировочного этапа, а именно типы ориентировочной основы действия (ООД) или учения, в наибольшей степени влияют на качество действия.

Типология ориентировочной основы действия зависит от трех критериев: *степени полноты* ООД (полнота отражения объективных условий, необходимых для успешного выполнения действия (полная, неполная, избыточная)); *меры обобщенности* ООД (обобщенная — конкретная) и *способа получения* (построена самостоятельно или получена в готовом виде от преподавателя).

Теоретически может быть выделено восемь типов ориентировочной основы действия. В настоящее время выделено и изучено четыре из них, которые часто называются типами учения.

Первый тип характеризуется неполной ориентировочной основой, ее конкретностью (низкой обобщенностью), самостоятельным ее построением путем проб и ошибок. При такой ориентировочной основе процесс формирования действия идет медленно, с большим количеством ошибок. Выполнение действия страдает при малейшем изменении внешних условий.

Во втором типе учения ориентировочная основа является полной, в ней находят свое отражение все условия, необходимые для успешного выполнения действия. Но эти условия даются учащемуся в готовом виде (а не выделяются самостоятельно) и в конкретной форме (на примере одного частного случая). Действие в этом варианте формируется быстро и безошибочно. Сформированное действие достаточно устойчиво, но плохо переносится в новые, измененные условия.

Для третьего типа учения должна быть построена полная ориентировочная основа. При этом она дается в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. Составляется ориентировочная основа учащимся самостоятельно в каждом конкретном случае с помощью общего метода, который ему дается преподавателем. Полученное на основе этого типа учения действие характеризуется не только быстротой и безошибочностью, но также большой устойчивостью и широтой переноса в новые условия.

Четвертый тип учения также определяется полнотой, обобщенностью и самостоятельностью построения ориентировочной основы. Однако в этом случае учащийся сам должен открыть общий метод построения ориентировочной

основы, что представляет собой подлинно творческое действие, доступное не всякому ученику и лишь при определенных условиях.

Особенности использования метода планомерного формирования знаний, умений при работе со студентами или лицами с высшим образованием заключается в следующем (С. Д. Смирнов).

1. Некоторые из этапов формирования умственных действий и понятий (в частности, материальный, а иногда и громкоречевой) могут быть пропущены или работа на них может быть существенно редуцирована. Возможности для этого открывает наличие уже готовых крупных блоков из отдельных элементов действий или целых действий, которые прошли поэтапную отработку в ходе стихийного или направленного формирования действия и могут обеспечить быстрый перевод относительного нового действия с одного уровня на другой.

Но если речь идет о формировании принципиально новых действий или навыков, пропуск этапов может негативно сказаться на таких параметрах действия, как его обобщенность, освоенность и особенно прочность.

2. На первом этапе при формировании мотивации действия первостепенное значение приобретает актуализация профессиональных интересов студентов, включение формируемой задачи в контекст будущей профессиональной деятельности.

3. Чаще используются самые высокие типы построения ориентировочной основы действия (или типы учения) — третий и даже четвертый, когда учащийся самостоятельно открывает принцип осуществления ориентировки.

Стратегия экстерииоризации

Для того чтобы описать (и организовать) развитие, необходим и обратный процесс — экстерииоризация (перенесение психического содержания изнутри вовне). Экстерииоризация осуществляется в ситуации коммуникации, когда возникает необходимость раскрытия свернутой мысли (чувства и т.п.), структурирования ее для того, чтобы мысль была понята. Процессы понимания как раз и организуют экстерииоризацию, слушающий задает определенные требования к высказываемым мыслям, суждениям.

Процесс экстерииоризации — это объективизация мысли (т.е. представление мысли в форме социально воспроизводимой структуры. Таким образом, мысль становится не только моим достоянием, но и других).

Мысль объективируется и становится доступной для рефлексии и критики (сначала со стороны другого, а затем — самого субъекта). Это та же самая мысль, только изменяющая свою форму, а в ходе критики — и содержание.

Итак, экстерниоризация является не только механизмом развития, но и началом мышления, которое возникает в коммуникации и в своем развитом виде имитирует структуру коммуникации (диалогизм мышления).

Цикл развития и состоит в последовательности интериоризации и экстерниоризации (усвоения информации и последующего ее выражения, исследования, критики и т.п.).

Стратегия проблематизации и рефлексии

Важнейшей педагогической задачей является конструирование особых базовых деятельностей, проблемных ситуаций в их функционировании и организации рефлексии. И такой путь обучения часто оказывается единственным, поскольку многому нельзя обучить напрямую.

В проблемной ситуации привычные способы действий не позволяют решить задачу, в результате осознается необходимость рефлексии, осмысления неудач. *Рефлексия направлена на поиск причины неудач и затруднений, в ходе чего сознается, что используемые средства не соответствуют задаче, формируется критическое отношение к собственным средствам*, затем к условиям задачи применяются более широкий круг средств, выдвигаются догадки, гипотезы, принимается интуитивное решение (на неосознаваемом уровне) данной проблемы (т.е. находится решение в принципе), а затем уже происходят логическое обоснование и реализация решения.

Процессы осознания присутствуют в условиях каждой проблемной ситуации, и сознательное постижение проблемы только открывает ее для последующего мышления.

В этом смысле осознание противоположно рефлексии. Если ***осознание есть постижение целостности ситуации, то рефлексия, напротив, членит это целое (например, ищет причину затруднений, осуществляет анализ ситуации в свете цели деятельности)***. Таким образом, осознание является условием рефлексии и мышления, поскольку оно дает понимание ситуации в целом.

Когда человек входит в проблемную ситуацию и затем в рефлексивное ее исследование, появляются новые навыки, способность, причем объективно необходимая,

а не как нечто случайным образом заданное к выполнению или усвоению. Наконец, развитие рефлексивных навыков значительно повышает общий интеллектуальный и личностный уровень человека.

Обучение и развитие осуществляются через практическую деятельность — затруднения, фиксируемые через проблемные ситуации; акты осознания затруднений и проблемных ситуаций; последующую рефлекссию, критику действий; проектирование новых действий и реализацию (выполнение) их. Только так организованное обучение обеспечивает развитие сознания обучаемого, развитие творческого мышления.

7.5. Типы профессий и профессионально важные психологические качества

Важным психологическим моментом, определяющим успех профессионального образования, является своеобразная «готовность» (эмоциональная, мотивационная) к приобретению той или иной профессии. Выбор профессии, осуществляемый человеком в результате анализа внутренних ресурсов и путем соотнесения их с требованиями профессии, является основой самоутверждения человека в обществе, одним из главных решений в жизни. Выбор профессии в психологическом плане представляет двухаспектное явление: с одной стороны, тот, кто выбирает (субъект выбора), с другой — то, что выбирают (объект выбора). Обладая множеством характеристик, и субъект и объект выбора определяют неоднозначность выбора профессии.

Выбор профессии — это не одномоментный акт, а процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии.

Необходимо остановиться на характеристике самого объекта выбора профессии — того, что выбирают. Традиционно общая схема описания профессии подразумевает четыре аспекта:

— социально-экономический (краткая история профессии, ее роль в системе народного хозяйства, сведения о подготовке кадров, перспективах продвижения, заработной плате, престижности профессии);

— производственно-технический (данные о технологическом процессе, объекте, орудиях труда, рабочем месте, формах организации труда);

— санитарно-гигиенический — информация о климатических условиях, характере освещения и других санитарных факторах, режиме и ритме труда, медицинских противопоказаниях;

— психофизический (требования профессии к особенностям психических процессов и свойствам личности).

Е. А. Климовым предложена четырехъярусная классификация профессий по признакам предмета, целей, средств и условий труда. По предмету труда все профессии подразделяются на биономические (природа), технономические (техника), сигномические (знаки), артономические (художественные образы) и социономические (взаимодействие людей), по А. Н. Леонтьеву. Соответственно, Е. А. Климов определяет пять схем профессиональной деятельности: «Человек — природа», «Человек — техника», «Человек — знак», «Человек — образ», «Человек — человек».

1. «Человек — живая природа» (П). Представители этого типа профессий имеют дело с растительными и животными организмами, микроорганизмами и условиями их существования (мастер-плодоовощевод, агроном, зоотехник, ветеринар, микробиолог).

2. «Человек — человек» (Ч). Предметом интереса, обслуживания, распознавания, преобразования здесь являются социальные системы, сообщества, группы населения, люди разного возраста (продавец, парикмахер, инженер — организатор производства, врач, учитель, социальный работник).

3. «Человек — техника» (Т) и неживая природа. Работники имеют дело с неживыми, техническими объектами труда (слесарь-сборщик, техник-механик, электрослесарь, инженер-электрик, техник-технолог).

4. «Человек — знаковая система» (З). Естественный и искусственный языки, условные знаки, символы, цифры, формулы — вот предметные миры, которыми занимаются представители этого типа профессий (оператор фотонаборного автомата, программист, чертежник-картограф, математик, редактор издательства, языковед).

5. «Человек — художественный образ» (Х). Явления, факты художественного отображения действительности — вот что занимает представителей профессий этого типа

(художник-декоратор, художник-реставратор, настройщик музыкальных инструментов, концертный исполнитель, артист балета, актер драматического театра).

В пределах каждого типа профессий Е. А. Климовым выделены их классы по признаку целей:

- гностические профессии;
- преобразующие;
- изыскательные.

По признаку основных орудий, средств труда в рамках каждого класса выделяют четыре отдела:

- профессии ручного труда;
- профессии машинного труда (машины с ручным управлением используются для обработки, перемещения, преобразования предметов труда, поэтому типичными профессиями в этом подразделении являются водитель, машинист и т.д.);

- профессии, связанные с применением автоматизированных и автоматических систем (А) — операторы машин с ЧПУ и т.д.

- профессии, связанные с преобладанием функциональных средств труда (Ф).

По условиям труда профессии можно разделить на четыре группы:

- работа с условиями микроклимата, близкими к бытовым, «комнатным» (Б): лаборанты, бухгалтеры, операторы ЭВМ;

- работа, необходимо связанная с пребыванием на открытом воздухе в любую погоду (О): агроном, монтажник стальных и железобетонных конструкций, инспектор госавтоинспекции;

- работа в необычных условиях (на высоте, под землей, под водой, при повышенных и пониженных температурах (-Н): антенщик-мачтовик, водолаз, машинист горного комбайна, пожарный);

- работа в условиях повышенной моральной ответственности за жизнь и здоровье людей — взрослых или детей, за большие материальные ценности (воспитатель д/с, учитель, врач, следователь).

Анализируя **состав действий** для каждого типа профессий, Е. А. Климов наметил четыре их группы.

1. Двигательные (действия перемещения, расположения, поворота и т.д.).

2. Познавательные (гностические) действия, куда входят действия восприятия, воображения и логические действия.

3. Действия межличностного общения, диагностирующие, действие-требование, действие по информационному управлению партнером.

4. Действия по согласованию усилий.

Что же определяет выбор профессии? Отвечая на этот вопрос, Е. А. Климов намечает восемь основных факторов, определяющих профессиональный выбор:

- 1) позиция старших, семьи;
- 2) позиция сверстников;
- 3) позиция школьного педагогического коллектива (учителя, классные руководители и т.д.);
- 4) личные профессиональные и жизненные планы;
- 5) способности и их проявления;
- 6) притязание на общественное признание;
- 7) информированность о той или иной профессиональной деятельности;
- 8) склонности.

Говоря о сложности такого образования, как субъект деятельности, Б. Г. Ананьев исходными его характеристиками называет сознание и деятельность. В ряду основных факторов выбора профессии психологи обычно называют следующие:

- интересы (познавательный, профессиональный, интерес к профессии, склонности);
- способности (как психологические механизмы, необходимые для успеха в определенном виде деятельности);
- темперамент;
- характер.

Эти факторы часто относятся к субъективным. Следующая группа факторов (их можно назвать объективными) включает в себя: уровень подготовки (успеваемости), состояние здоровья, информированность о мире профессий. Выделяют также социальные характеристики: социальное окружение, домашние условия, образовательный уровень родителей. Особое место занимают такие факторы, как способности. Часто проблему способностей связывают с одаренностью, но такого уровня развития способностей требует от индивида лишь незначительное число профессий.

К. М. Гуревич выделил три типа профессий в связи с определением требований, предъявляемых к работнику:

— профессии, где каждый здоровый человек может достичь общественно-приемлемой эффективности деятельности;

— профессии, в которых далеко не каждый человек может добиться нужной эффективности;

— профессии, которые по своей сущности требуют достижения высших степеней мастерства, они предъявляют специфические требования к индивидуальным особенностям человека (профессии, требующие абсолютной профессиональной пригодности).

Каждый тип профессии предъявляет определенные требования к тем или иным способностям и качествам человека.

Психологические требования профессий типа «Человек — природа» к человеку: развитое воображение, наглядно-образное мышление, хорошая зрительная память, наблюдательность, способность предвидеть и оценивать изменчивые природные факторы; поскольку результаты деятельности выявляются по прошествии довольно длительного времени, специалист должен обладать терпением, настойчивостью, должен быть готовым работать вне коллективов, иногда в трудных погодных условиях, в грязи и т.п.

Профессии «Человек — техника» связаны:

1) с созданием, монтажом, сборкой технических устройств (специалисты проектируют, конструируют технические системы, устройства, разрабатывают процессы их изготовления. Из отдельных узлов, деталей собирают машины, механизмы, приборы, регулируют и налаживают их);

2) с эксплуатацией технических устройств (специалисты работают на станках, управляют транспортом, автоматическими системами);

3) с ремонтом технических устройств (специалисты выявляют, распознают неисправности технических систем, приборов, механизмов, ремонтируют, регулируют, налаживают их).

Одно и то же техническое устройство может быть предметом труда для разных специалистов (см. табл. 7.3).

Психологические требования профессий «Человек — техника» к человеку: хорошая координация движений; точное зрительное, слуховое, вибрационное и кинестетическое восприятие; развитое техническое и творческое мышление и воображение; умение переключать и концентрировать внимание; наблюдательность.

Таблица 7.3

| Техническое устройство | Монтаж, сборка | Эксплуатация | Ремонт |
|---|------------------------------------|--|---|
| Станок с числовым программным управлением | Слесарь механосборочных работ | Оператор станков с ЧПУ, наладчик станков с ЧПУ | Слесарь по ремонту промышленного оборудования |
| Энергетическая установка | Электромонтажник | Оператор электропульты | Слесарь по ремонту электрооборудования |
| Прибор | Радиомонтажник | Радиотехник | Слесарь по ремонту радиоаппаратуры |
| Фотокиноаппаратура | Слесарь-сборщик кинофотоаппаратуры | Киномеханик, фотограф | Слесарь по ремонту кинофотоаппаратуры |

Большинство профессий типа «Человек — знаковая система» связано с переработкой информации и различается по особенностям предмета труда. Это могут быть:

1) тексты на родном или иностранном языках (редактор, корректор, машинистка, делопроизводитель, телеграфист, наборщик);

2) цифры, формулы, таблицы (программист, оператор ЭВМ, экономист, бухгалтер, статистик);

3) чертежи, схемы, карты (конструктор, инженер-технолог, чертежник, копировальщик, штурман, геодезист);

4) звуковые сигналы (радист, стенографист, телефонист, звукооператор).

Психологические требования профессий этого типа к человеку: хорошая оперативная и механическая память; способность к длительной концентрации внимания на отвлеченном (знаковом) материале; хорошее распределение и переключение внимания; точность восприятия, умение видеть то, что стоит за условными знаками; усидчивость, терпение; логическое мышление.

Профессии «Человек — художественный образ» связаны:

1) с созданием, проектированием художественных произведений (писатель, художник, композитор, модельер, архитектор, скульптор, журналист, хореограф);

2) воспроизведением, изготовлением различных изделий по образцу (ювелир, реставратор, гравер, музыкант, актер, столяр-краснодеревщик);

3) размножением художественных произведений в массовом производстве (мастер по росписи фарфора, шлифовщик по камню и хрусталу, маляр, печатник).

Психологические требования профессий этого типа к человеку: художественные способности; развитое зрительное восприятие; наблюдательность, зрительная память; наглядно-образное мышление; творческое воображение; знание психологических законов эмоционального воздействия на людей.

Профессии «Человек — человек» связаны:

1) с воспитанием, обучением людей (воспитатель, учитель, спортивный тренер);

2) медицинским обслуживанием (врач, фельдшер, медсестра, няня);

3) бытовым обслуживанием (продавец, парикмахер, официант, вахтер);

4) информационным обслуживанием (библиотекарь, экскурсовод, лектор);

5) защитой общества и государства (юрист, милиционер, инспектор, военнослужащий).

Многие должности: директор, бригадир, начальник цеха, профсоюзный организатор — связаны с работой с людьми, поэтому ко всем руководителям предъявляются те же требования, что и к специалистам профессий типа «Человек — человек».

Психологические требования профессий этого типа к человеку: стремление к общению — умение легко вступать в контакт с незнакомыми людьми; устойчивое хорошее самочувствие при работе с людьми; доброжелательность, отзывчивость; выдержка; умение сдерживать эмоции; способность анализировать поведение окружающих и свое собственное, понимать намерения и настроение других людей, способность разбираться во взаимоотношениях людей, умение улаживать разногласия между ними, организовывать их взаимодействие; способность мысленно ставить себя на место другого человека, умение слушать, учитывать мнения другого человека; способность владеть речью, мимикой, жестами; развитая речь, способность находить общий язык с разными людьми; умение убеждать людей; аккуратность, пунктуальность, собранность; знание психологии людей.

7.6. Психологические основы формирования профессиональных предпочтений и профессионального развития

Как у ребенка и юноши появляются профессиональные предпочтения, интересы, желания? Рассмотрим некоторые направления, теории профессионального развития личности, в которых обсуждаются сущность и детерминация профессиональных выборов и достижений.

Психодинамическое направление

Психодинамическое направление, имея своей теоретической основой работы З. Фрейда, обращается к решению вопросов детерминации профессионального выбора и удовлетворенности личности в профессии, исходя из признания определяющего влияния на всю последующую судьбу человека его раннего детского опыта. Профессиональный выбор и последующее профессиональное поведение человека объясняются как обусловленные рядом факторов:

- 1) структурой складывающихся в раннем детстве потребностей;
- 2) опытом ранней детской сексуальности;
- 3) сублимацией как общественно-полезного смещения энергии основных влечений человека;
- 4) проявлением комплекса маскулинности (З. Фрейд, К. Хорни), «зависти к материнству» (К. Хорни), комплекса неполноценности (А. Адлер).

Сублимация как общественно-полезное смещение энергии основных влечений человека, при котором определенные профессиональные цели и объекты служат частичными заместителями биологических целей и объектов, объясняет и профессиональный выбор, и профессиональные достижения.

Одним из полезных проявлений сублимации агрессивного влечения являются такие выбираемые личностью виды профессиональных занятий, как хирургия, земледелие, спортивные состязания, плотницкое и шахтерское дело, резьба по камню. Сублимация связывается с выбором не только специфических профессий, но и повседневных видов деятельности, с выбором хобби. К. Хорни обращает внимание на тот факт, что зависть мужчин к материнству есть одна из движущих сил, побуждающих мужчин

к созданию культурных ценностей и к сверхкомпенсации в различных достижениях.

По З. Фрейду, достижения женщин в специфических профессиональных областях обусловлены бессознательной реализацией зависти девочек к мужскому статусу. З. Фрейд рассматривал комплекс маскулинности как одну из возможных реакций женщин, приводящей к идентификации с отцом и в дальнейшем к выбору профессии, соответствующей профессии отца, или к выбору такого профессионального занятия, в котором есть постоянное необходимое соперничание с другим полом. Следствием комплекса маскулинности женщины в ее профессиональной карьере может быть сниженная самооценка, выраженная неуверенность даже у очень одаренных женщин, чьи достижения всеми признаны, нарушение полоролевого поведения.

Вопрос выбора профессии, призвания наряду с вопросами социальной жизни, любви и брака рассматривался А. Адлером как один из трех главных вопросов жизни человека. Для оказания помощи клиенту в выборе профессиональных занятий психолог-консультант, с точки зрения А. Адлера, должен обращать внимание на содержание и форму ранних впечатлений детства, производящих решающее воздействие на стиль жизни клиента. Так, например, если ранние впечатления детства касались неожиданной болезни или смерти родственника, то в профессиональном выборе с высокой вероятностью следует ожидать профессию врача или аптекаря; форма детских воспоминаний, например, преимущественно визуальная или двигательная, дает консультанту основания для рекомендаций соответствующих профессиональных занятий: в первом случае — связанных с визуальным восприятием, во втором случае — коммивояжерство.

А. Адлер критично отзывался о таком способе решения проблемы призвания, когда все интересы личности сводятся только к профессиональным. «Вот человек, который блестяще решил проблему профессии, но у него нет друзей, он ничего не хочет знать о других людях, его эротическая жизнь зачахла. Неужели это можно назвать решением проблемы профессионального призвания, если человек с семи утра и до двенадцати ночи только и делает, что работает? Неужели такое положение вещей — в интересах

человечества? Мы видим здесь ошибочное понимание призывания и общественной пользы, за что и приходится расплачиваться такой односторонностью» (А. Адлер).

Положение психоанализа о том, что доминирующие потребности находят свое удовлетворение в профессии, подтверждает, что если индивид воспринимает свою профессию как удовлетворяющую его основные доминирующие потребности, то он в высокой степени будет этой профессией удовлетворен.

Сценарная теория

Сценарная теория, развиваемая с середины 50-х гг. XX в. американским психотерапевтом Э. Берном, объясняет процесс выбора профессии и профессионального поведения тем сценарием, который формируется в раннем детстве.

В сценарной теории утверждается, что сравнительно малое число людей достигает полной автономии в жизни; в важнейших аспектах жизни (брак, воспитание детей, выбор профессии и карьера, развод и даже способ смерти) люди руководствуются сценарием, т.е. программой поступательного развития, своеобразным жизненным планом, выработанным в раннем детстве (до 6 лет) под влиянием родителей и определяющим поведение человека. Выгоды и преимущества сценария очевидны: в нем дается важнейшая мотивировка жизненных решений, готовая жизненная цель и предсказуемость жизненного итога, приемлемый способ структурирования времени и готовый опыт родителей.

Каждый человек включает в себя три психологические позиции: Ребенка, Взрослого и Родителя. Общая схема сценарного построения выбора профессии и карьеры человека такова: решающее (мотивирующее) воздействие при построении карьерного или профессионального плана индивида исходит от Ребенка родителя противоположного пола. Например, мальчик-сын, выбирающий профессию и карьеру, получает от матери (от состояния Ребенка Я-матери) побуждение быть врачом, но не просто врачом, а еще и «победителем». И отец (родительское состояние Я-отца), и мать (родительское состояние Я-матери) мальчика указывают ему на необходимость стать хорошим врачом (формируют антисценарий), а отец (взрослое состояние Я-отца) раскрывает перед мальчиком секреты профессиональной подготовки врача. Если мальчик, наделенный к тому же

определенными способностями, воспринял сценарий, то в итоге мы имеем дело с примером хорошей карьеры.

Для того чтобы «хорошие» карьерные сценарии действительно имели место, необходимо выполнение ряда условий: родители желают передать, а ребенок готов, предрасположен к принятию этого сценария; у ребенка должны быть развиты соответствующие сценарию способности и не противоречащие содержанию сценария жизненные события; оба родителя должны иметь собственные сценарии «победителей» (т.е. их собственные сценарии и антисценарии совпадают).

Сценарная теория рассматривает возможные негативные для последующей карьеры субъекта сценарии: жесткое половое предпочтение родителей при воспитании ребенка, компенсация родительских профессиональных неудач, продолжение в профессиональной судьбе ребенка родительских карьерных намерений, запретительство превышения ребенком родительских профессиональных достижений и пр.

Для некоторых людей доминирующее состояние «Я» становится «главной характеристикой их профессии». Личность, ведущая себя как догматический Родитель, напряженно работающий и обладающий чувством долга человек, осуждающий, критикующий других и манипулирующий другими, как правило, выбирает профессии, связанные с реализацией власти над другими людьми (военные, домохозяйки, политики, президенты компаний, священнослужители).

Личность, ведущая себя как постоянный Ребенок, стремится к импульсивным реакциям, не умеет самостоятельно мыслить и принимать решения, не берет ответственность за свое поведение. В профессиональной жизни Ребенка привлекают сферы деятельности, где не требуется принятия самостоятельных решений, но необходимо исполнение чьих-то распоряжений (работа на сборочном конвейере, на игровом поле).

Личность, ведущая себя как постоянный Взрослый, беспристрастна, сосредоточена на фактах и логике, стремится обработать и классифицировать информацию в соответствии с предыдущим опытом. Такие личности выбирают профессии, где не надо иметь дело с людьми, где ценится абстрактное мышление (экономика, вычислительная техника, химия, физика, математика).

Теория профессионального развития Д. Сьюпера

По мнению Д. Сьюпера, индивидуальные профессиональные предпочтения и типы карьер можно рассматривать как попытки человека осуществлять «Я-концепцию», выраженную в тех утверждениях, которые личность желает сказать о себе. Все те утверждения, которые субъект может сказать относительно профессии, определяют его профессиональную «Я-концепцию». Те характеристики, которые являются общими как для его всецелой «Я-концепции», так и для его профессиональной «Я-концепции», образуют словарь понятий, который может быть использован для предсказания профессионального выбора. Так, например, если субъект думает о себе как об активном, общительном, деловом и ярком человеке и если он думает об юристах в таких же понятиях, он может стать юристом.

Типологическая теория Дж. Холланда

Теория профессионального выбора американского исследователя Дж. Холланда, развиваемая с начала 70-х гг. XX в., выдвигает положение, что профессиональный выбор обусловлен тем, какой тип личности сформировался.

В западной культуре можно выделить шесть типов личности: реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский, конвенциальный. Каждый тип — продукт типичного взаимодействия между многообразием культурных и личностных факторов, включая родителей, социальный класс, физическое окружение, наследственность. Из этого опыта личность выучивается предпочитать некоторые виды деятельности, которые могут стать сильными увлечениями, приведут к формированию определенных способностей, обусловят внутренний выбор определенной профессии.

1. Реалистический тип имеет следующие характеристики: честный, открытый, мужественный, материалистический, настойчивый, практичный, бережливый. Его основные ценности: конкретные вещи, деньги, сила, статус. Он предпочитает ясные, приказные по характеру работы, имеющие отношение к систематической манипуляции с объектами, избегает преподавательской и терапевтической видов деятельности, связанных с социальными ситуациями. Он отдает предпочтение занятиям, требующим моторных навыков, ловкости, конкретности. В профессиональном выборе реалистического типа: сельское хозяйство (агроном,

животновод, садовод), механика, техника, электротехника, мануальные работы.

2. Исследовательский тип имеет следующие характеристики: аналитический, осторожный, критический, интеллектуальный, интроверт, методичный, точный, рациональный, непритязательный, независимый, любопытный. Его основные ценности: наука. Он предпочитает исследовательские профессии и ситуации, связанные с систематическим наблюдением, творческими исследованиями биологических, физических, культурных феноменов для контроля и понимания этих феноменов. Избегает предпринимательских видов деятельности.

3. Социальный тип имеет следующие характеристики: лидерство, общительность, дружелюбие, понимающий, убеждающий, ответственный. Его основные ценности: социальные и этические. Он предпочитает деятельность, связанную с воздействием на других людей (учить, информировать, просвещать, развивать, лечить). Осознает себя как обладающего преподавательскими способностями, готового помочь, понять других. В профессиональном выборе у этого типа: педагогика, социальное обеспечение, медицина, клиническая психология, профконсультирование. Он решает проблемы, опираясь главным образом на эмоции, чувства, умение общаться.

Артистический (художественный, креативный) тип: эмоциональный, с богатым воображением, импульсивный, непрактичный, оригинальный, гибкость, независимость решений. Его основные ценности — эстетические качества. Он предпочитает свободные, несистематизированные виды деятельности, занятия творческого характера: музицирование, живопись, литературное творчество. Вербальные способности преобладают над математическими. Избегает систематизированных точных видов деятельности, бизнеса. Осознает себя как экспрессивную, оригинальную и независимую личность. В профессиональном выборе: мир искусства.

Предпринимательский тип: рискованный, энергичный, властный, амбициозный, общительный, импульсивный, оптимистичный, ищущий удовольствий, любящий приключения. Его основные ценности — политические и экономические достижения. Предпринимательский тип предпочитает такие виды деятельности, которые позволяют

манипулировать другими людьми для достижения организационных целей и экономических выгод. Избегает монотонной умственной работы, однозначных ситуаций, занятий, связанных с ручным трудом. Интересуют задачи, связанные с руководством, статусом и властью. В профессиональном выборе отдает предпочтение всем видам предпринимательства.

Конвенциональный тип обладает следующими характеристиками: конформный (склонность придерживаться, соглашаться с общепринятыми нормами и правилами, уступчивость чужому, особенно авторитетному мнению (конформность)), добросовестный, умелый, негибкий, сдержанный, послушный, практичный, склонный к порядку. Основные ценности — экономические достижения. Отдает предпочтение четко структурированным видам деятельности, в которых необходимо манипулировать с цифрами в соответствии с предписаниями и инструкциями. Подход к проблемам носит стереотипный, практический и конкретный характер. Выбирает профессии, связанные с канцелярией и расчетами: машинопись, бухгалтерия, экономика. Математические способности развиты больше вербальных. В профессиональном выборе у конвенционального типа — банковская служба, статистика, программирование, экономика.

Каждый тип стремится окружить себя определенными людьми, объектами, нацелен на решение определенных проблем, т.е. создает соответствующую своему типу среду. В соответствии с личностными типами Дж. Холланд выделил шесть типов сред, или моделей, окружения. Профессиональная удовлетворенность, достижения и стабильность зависят от согласованности между типом личности и типом окружения. Чем больше разница между личностным типом и образцом среды, тем в большей степени неудовлетворенными, некомфортными и деструктивными становятся взаимоотношения «личность — среда».

Например, для педагогической профессии оптимальным будет социальный тип личности, также определенных успехов в данной деятельности могут достичь представители предприимчивого и артистического типов, в отличие от реалистического, интеллектуального и конвенционального типов. Соответствие типов личности окружающей профессиональной среде представлено в табл. 7.4.

Таблица 7.4

| тип личности | реалистиче-ская среда | интел-лекту-альная среда | соци-альная среда | конвен-ци-ональная среда | пред-приим-чивая среда | арти-стиче-ская среда |
|-------------------|-----------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|------------------------|-----------------------|
| реалисти-ческий | ++ | + | – | – | – | – – |
| интеллек-туальный | + | ++ | – | – | – – | + |
| социаль-ный | – – | – | ++ | – | + | + |
| предпри-имчивый | – | – – | + | – | ++ | + |
| артистиче-ский | – | – | + | – – | – | ++ |
| конвенцио-нальный | – | – | + | ++ | + | – – |

«++» очень успешная, благоприятная профессиональная среда; «+» относительно благоприятная среда; «–» неблагоприятная, неуспешная»; «– –» крайне неблагоприятная, противопоставленная профессиональная среда.

Теория компромисса с реальностью Э. Гинзберга

В своей теории Э. Гинзбург обращает особое внимание на тот факт, что выбор профессии — это развивающийся процесс, все происходит не мгновенно, а в течение длительного периода. Данный выбор включает в себя серию «промежуточных решений», совокупность которых и приводит к окончательному решению. Каждое промежуточное решение важно, так как оно в дальнейшем ограничивает свободу выбора и возможность достижения новых целей. Э. Гинзбург выделяет в процессе профессионального выбора три стадии.

1. Стадия фантазии продолжается у ребенка до 11 лет. В этот период дети воображают, кем они хотят быть, независимо от реальных потребностей, способностей, подготовки, возможности получить работу по данной специальности или иных реалистических соображений.

2. Гипотетическая стадия длится с 11 до 17 лет и подразделяется на четыре периода. В **период интереса**, с 11 до 12 лет, дети делают свой выбор, главным образом

руководствуясь своими склонностями и интересами. Второй **период способностей, с 13 до 14 лет**, характеризуется тем, что подростки больше узнают о требованиях, предъявляемых данной профессией, приносимых ею материальных благ, а также о различных способах обучения и подготовки, и начинают думать о своих способностях применительно к требованиям той или иной профессии. В течение третьего **периода оценки, от 15 до 16 лет**, молодые люди пытаются «примерить» те или иные профессии к собственным интересам и ценностям, сопоставляют предъявляемые данной профессией требования со своей ценностной ориентацией и реальными возможностями. Последний, четвертый период, — это **переходный период (около 17 лет)**, в течение которого осуществляется переход от гипотетического подхода к выбору профессии к реалистическому, под давлением школы, сверстников, родителей, коллег и прочих обстоятельств на момент окончания среднего учебного заведения.

3. Реалистическая стадия (от 17 лет и старше) характеризуется тем, что подростки стараются принять окончательное решение — выбрать профессию. Эта стадия делится на **период исследования (17–18 лет)**, когда прилагаются активные усилия для приобретения более глубоких знаний и понимания; **период кристаллизации (между 19 и 21 годами)**, во время которого значительно сужается диапазон выбора и определяется основное направление будущей деятельности, и **период специализации**, когда общий выбор, например профессии физика, уточняется выбором конкретной узкой специализации.

У подростков из менее обеспеченных семей период кристаллизации наступает раньше. Первые два периода — фантазии и гипотетический — протекают одинаково у юношей и девушек, а переход к реализму наступает раньше у менее обеспеченных юношей, но планы девушек отличаются большей гибкостью и разнообразием.

Исследования показывают, что точные возрастные границы периодов профессионального самоопределения трудно установить, так как существуют большие индивидуальные вариации: некоторые молодые люди определяют в выборе еще до окончания школы, к другим зрелость профессионального выбора приходит лишь к 30 годам. А некоторые продолжают менять профессии в течение всей жизни. Э. Гинзбург признал, что выбор карьеры не заканчивается с выбором первой профессии и что некоторые

люди меняют род занятий на протяжении всей трудовой деятельности. Причем представители малоимущих социальных групп, национальных меньшинств менее свободны в выборе профессии, чем выходцы из более обеспеченных социальных групп.

Некоторые люди вынуждены по социальным и прочим причинам менять свои профессии в течение всей жизни, но существует группа людей, которые самопроизвольно меняют профессии из-за особенностей личности или из-за того, что слишком ориентированы на удовольствия и это не позволяет им пойти на необходимый компромисс.

Для молодежи важную роль играет профконсультирование, выполняющее следующие цели:

- справочно-информационную, представляющую информацию о каналах трудоустройства, требованиях к приему на работу и учебу, возможностях освоения различных профессий, перспективах профессионального роста;

- диагностическую, направленную на изучение личности субъекта выбора профессии с целью выявления соответствия ее особенностей тому или иному виду профессиональной деятельности;

- формирующую, подразумевающую коррекцию выбора профессии с целью выявления соответствия возможностям и интересам субъекта.

Е. А. Климовым описаны наиболее часто встречающиеся ситуации профконсультационной практики:

- выбирающий профессию хорошо ориентируются в мире профессий, выбрал свою профессию в соответствии со своими интересами, склонностями, способностями, имеет представление о путях получения профессии, но обращается в профконсультацию для подтверждения правильности своего выбора;

- выбирающий профессию имеет сразу несколько вариантов профессионального плана и не знает, какое учебное заведение выбрать;

- выбирающий профессию находится в конфликтной ситуации, когда профессиональный план вызывает разногласия либо внутренние (недооценка себя, завышенный уровень притязаний), либо внешние (конфликт с родителями, учителями);

- выбирающий профессию не имеет профессионального плана, не уверен в себе, однако проявляет выраженные склонности к определенному виду деятельности;

— выпускник не имеет ни четко выраженного профессионального плана, ни склонностей к какому-то виду деятельности («нулевая» ситуация).

Важную роль в психологическом сопровождении, связанном с профессиональным самоопределением, выполняет психологическая диагностика, имеющая целью изучение индивидуально-психологических особенностей как учащихся школ, так и тех, кто уже выбрал профессию и обучается в учреждениях профессионального образования. Профессиональная пригодность при этом диагностируется как изначально присущее человеку качество. Но оно подкрепляется интересами, способностями субъекта, его профессиональными намерениями.

Этапы профессионального пути по Д. Сьюперу

Весь профессиональный путь Д. Сьюпер разделил на пять этапов. В первую очередь автора интересовало выяснение индивидом своих склонностей и способностей и поиск подходящей профессии, актуализирующей профессиональную «Я-концепцию».

1. Этап роста (от рождения до 14 лет). В детстве начинает развиваться «Я-концепция». В своих играх дети проигрывают различные роли, затем пробуют себя в разных занятиях, выясняя, что им нравится и что у них хорошо получается. У них проявляются какие-то интересы, которые могут повлиять на будущую профессиональную карьеру.

2. Этап исследования (от 15 до 24 лет). Юноши и девушки пытаются разобраться и определиться в своих потребностях, интересах, способностях, ценностях и возможностях. Основываясь на результатах такого самоанализа, они рассматривают возможные варианты профессиональной карьеры. К концу этого этапа молодые люди обычно подбирают подходящую профессию и начинают ее осваивать.

3. Этап упрочения карьеры (от 25 до 44 лет). Теперь работники стараются занять прочное положение в выбранной ими деятельности. В первые годы своей трудовой жизни они еще могут менять место работы или специальность, но во второй половине этого этапа наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятий. В трудовой биографии человека эти годы часто оказываются наиболее творческими.

4. Этап сохранения достигнутого (от 45 до 64 лет). Работники стараются сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого они добились на предыдущем этапе.

5. Этап спада (после 65 лет). Физические и умственные силы теперь уже пожилых работников начинают убывать. Характер работы меняется, с тем чтобы он мог соответствовать снизившимся возможностям человека. В конце концов, трудовая деятельность прекращается.

Концепция профессионального развития Е. А. Климова

В профессиональной деятельности становление личности происходит особенно интенсивно, поскольку она концентрирует на себе основную активность субъекта. Е. А. Климовым выделены основные фазы развития профессионала, дающие представление о целостном жизненном пути.

1. Оптант (фаза оптанта, оптации). Это период, когда человек обретает озабоченность вопросами выбора профессии или ее вынужденной перемены и делает этот выбор.

Если в роли оптанта оказывается профессионал (частично утративший трудоспособность или оказавшийся без работы и вынужденный переменить профессию), то календарный возраст здесь может быть любым в интервале трудоспособности. Фазе оптации предшествует профессиональная ориентация. Ее возрастные границы определяются социальными факторами (дети из неблагополучных семей, воспитывающиеся в школах-интернатах, относительно рано, уже в подростковом возрасте, определяют свое профессиональное будущее, поступая в профессиональные училища; оканчивая кратковременные курсы, приступают к работе на производстве).

2. Адепт (или фаза адепта), так называемая «заспинная» подготовка, объединяющая все категории стартующих профессионалов. Адепт — это человек, ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий ее (учащиеся профессиональных училищ, средних и высших учебных заведений, а также обучающиеся через систему краткосрочных форм профессиональной подготовки на производстве — слушатели, курсанты, ученики мастеров-наставников). В зависимости от типа профессии фаза адепта может быть многолетней или совсем кратковременной (простой инструктаж).

3. Адаптант (или фаза адаптации, привыкания молодого специалиста к работе). Молодой специалист адаптируется к нормам коллектива, в который он попадет, входит во многие тонкости работы, привыкает решать творческие задачи.

4. Интернал (или фаза интернала). Это уже опытный, что называется «наторевший» в своем деле работник,

который любит свое дело, может самостоятельно справиться с основными профессиональными функциями.

5. Мастер (или фаза мастерства, которая будет продолжаться и далее, а характеристики основных фаз как бы добавляются к ее характеристикам). Работник может решать и простые, и самые трудные профессиональные задачи. Он выделяется или какими-то специальными качествами, умениями, или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, или же тем и другим. Он обрел свой индивидуальный, неповторимый стиль деятельности, его результаты стабильно хороши, и он имеет основания считать себя в чем-то незаменимым. Обычно он уже имеет некоторые формальные показатели своей квалификации (разряд, категорию, звание).

6. Авторитет (или фаза авторитета). Она, как и фаза мастерства, суммируется также с последующей. Это мастер своего дела, уже хорошо известный, как минимум, в профессиональном кругу или даже за его пределами (в отрасли, на межотраслевом уровне, в стране). В зависимости от принятых в данной профессии форм аттестации работников он имеет те или иные формальные показатели квалификации (разряд, категорию, ученую степень и пр.). Профессиональные задачи он решает за счет большого опыта, мастерства, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками.

7. Наставник (фаза наставничества — наставника в широком смысле слова как человека, у которого коллеги готовы поучиться, перенять опыт). Авторитетный мастер своего дела в любой профессии «обрастает» единомышленниками, учениками, последователями.

7.7. Психологические аспекты травматизма и работоспособность человека

Мировой и отечественный опыт свидетельствует, что от 60 до 80% травм в быту и на производстве происходит по вине самих пострадавших. Это связано с низким уровнем профессиональной подготовки по вопросам безопасности, недостаточным воспитанием, слабой установкой специалиста на соблюдение безопасности, допуском к опасным видам работ лиц с повышенным риском травматизации, пребыванием людей в состоянии утомления или других

психических состояниях, снижающих безопасность деятельности специалиста.

Еще в 1919 г. Комиссия по изучению промышленного утомления Великобритании установила большую частоту несчастных случаев (при прочих равных условиях) у тех рабочих, которые ранее уже травмировались. Был сделан вывод о наличии у рабочих разной индивидуальной предрасположенности и подверженности несчастным случаям. Позже немецкий психолог К. Марбе пришел к заключению о наличии определенных индивидуально-психологических свойств, обуславливающих подверженность несчастным случаям, установив прямую зависимость от следующих причин: скорость реакции, концентрация внимания, легкомыслие, беззаботность и т.п.

Видный ученый Э. Фармер разделил понятия «предрасположенность к несчастным случаям» и «подверженность несчастным случаям». По его мнению, предрасположенность — это врожденное, устойчивое качество человека. Термин «подверженность» ученый использовал как обобщающий все факторы, определяющие причинность травмы. Подверженность включает в себя и предрасположенность. Но подверженность можно уменьшить воспитанием, обучением, использованием технических средств безопасности, хотя предрасположенность при этом не меняется. Такое разделение психологических причин травматизма позволило перенести акцент с поисков фактора, составляющего фатальную предрасположенность, на изучение личности в целом, на выявление факторов, которые усиливают возможность «подверженности» человека травмам, авариям на производстве.

Среди психологических факторов, усиливающих «подверженность» человека несчастным случаям, можно выделить как наиболее важные: несоответствие человека избранной профессии (профессионально-психологическая непригодность), низкий уровень квалификации, неблагоприятное психофизиологическое состояние человека (утомление, эмоциональная напряженность и т.д.), низкая стрессоустойчивость, личностные особенности (легкомыслие, склонность нарушать правила техники безопасности и т.п.).

Психологические аспекты травматизма

Вредное воздействие большинства источников опасности может быть уменьшено за счет технико-технологических мер, обязательного соблюдения установленных правил

поведения и готовности рабочих выполнять требования безопасности. Но психические свойства (качества личности) могут значительно изменить подверженность несчастным случаям. Если человек непригоден для данной работы, например из-за дефекта какого-то органа чувств или чрезмерной неловкости, то опасность несчастного случая угрожает ему в значительно большей степени, чем другим лицам в той же обстановке. Но точно так же повышает вероятность возникновения несчастного случая и неправильный подход по отношению к опасности (неосторожность) и вытекающие из него ошибки в поведении.

Факторы, усиливающие подверженность работников опасности несчастных случаев, могут быть разделены на две большие группы: факторы, устойчиво повышающие подверженность работника опасности, и факторы, временно повышающие подверженность рабочего опасности.

Факторы, устойчиво повышающие подверженность работника опасности

Функциональные изменения в нервной системе или других органах, имеющие болезненный характер, которые хотя и не вызывают полной нетрудоспособности, но воздействуют на поведение человека, повышая подверженность опасности (сердечные заболевания, сахарный диабет, периодические приступы слабости, недомогания, головные боли, бессонница, подавленность, депрессия, раздражительность и т.п.).

Различные изъяны органов чувств, например, частичная потеря зрения, глухота и т.п., устойчиво повышают подверженность опасности. **Нарушения связи между сенсорными и двигательными центрами высших отделов нервной системы** приводят к тому, что человек неспособен с должной быстротой и точностью реагировать на внешнее воздействие, что играет главную роль в возникновении большинства несчастных случаев. Неточные, поспешные или запаздывающие действия и движения — причина многих травм.

Подверженность опасности усиливают дефекты, возникающие в согласованности, координации движений, что проявляется в неловкости. Мышцы, выполняющие те или иные движения, управляются из различных двигательных центров коры головного мозга. У многих людей деятельность этих центров протекает с недостаточной согласованностью, в результате этого при выполнении рабочих

действий, состоящих из сложных, комбинированных движений, можно наблюдать некоторую разорванность: временами человек как бы теряется, пропускает некоторые движения, зато появляются лишние, совсем ненужные для этой операции: в таких случаях несогласованность движениями сочетается с дефектами внимания и состоянием эмоциональной стесненности. Людей с неуверенными движениями по возможности не следует использовать на опасных и сложных работах.

На подверженность опасности влияют такие **врожденные свойства нервной системы, как ее слабость и инертность**. Слабая нервная система характеризуется повышенной восприимчивостью к любым раздражителям, повышенной утомляемостью, снижением работоспособности в напряженных ситуациях, повышенной эмоциональной неустойчивостью и склонностью к состоянию «стресса кролика», к растерянности и страху. Слабая нервная система обуславливает проявление темперамента меланхолика.

Инертная нервная система характеризуется малой скоростью протекания психических, мыслительных процессов, низкой скоростью движений, замедленностью переключения внимания с одного вида деятельности на другой, вследствие чего человек в сложных ситуациях не успевает сориентироваться, принять решение и выполнить нужные действия.

Для профессий, где высока вероятность возникновения экстремальных ситуаций, требующих быстрого решения (диспетчеры аэропорта, диспетчеры энергосистем, операторы АСУ, летчики, водители и т.п.), люди со слабой или инертной нервной системой могут быть аварийно опасны: погибнут сами и погубят других. Таким образом, учет свойств нервной системы и особенностей темперамента важен для снижения аварий в указанных профессиях.

Устойчиво повышают подверженность несчастным случаям пагубные пристрастия к алкоголю, наркотикам, которые отрицательно влияют на мышление, поведение и другие сферы психической жизни человека. Повышают подверженность травмам **неудовлетворенность человека своей работой, отсутствие интереса к ней**, так как в этом случае он не способен психологически сосредоточить свое внимание на точном выполнении трудовых действий и возрастает вероятность неверных опасных действий.

Факторы, временно повышающие подверженность работника опасности

Неопытность, **недостаточная профессиональная подготовка** часто бывают причиной травм. Неопытность приводит к повышению вероятности ошибок, вызывающих несчастные случаи, к переживанию неуверенности, тревоги вследствие осознания того, что могут произойти ошибки. И это постоянное нервное напряжение приводит к быстрому утомлению и к появлению новых ошибок. Повысив свой профессионализм, накопив опыт, человек гораздо меньше подвержен опасности несчастного случая.

Неосторожность, проявленная даже в течение небольшого промежутка времени, может иметь трагические последствия. Действия работника можно считать неосторожными, если он невнимателен при выполнении работы, требующей концентрации внимания, переключает его на посторонние предметы и явления или на свои мысли и переживания, не связанные с работой, если не согласует свои движения и поступки с требованиями ситуации и особенностями производственного процесса, если по какой-либо причине не пользуется защитными приспособлениями.

Способность человека к осторожности, осмотрительности проявляется в следующих формах: рациональное управление своим вниманием; правильное использование, когда необходимо, сознательного контроля за своими трудовыми действиями, а когда возможно и допустимо, полагается на выработанные автоматические навыки; дисциплинированность, точность использования средств защиты, поддержание порядка на рабочем месте, контроль исправности оборудования.

Опасность несчастных случаев возрастает при воздействии следующих неблагоприятных факторов: **информационные помехи и информационная перегрузка** (человек не смог верно принять нужную информацию, и это привело к ошибке) либо информационная недогрузка (информация отсутствовала или была недостаточна для выбора правильного действия либо человек потерял бдительность в монотонных условиях отсутствия значимой информации) выступают как факторы риска при приеме информации; **факторы риска при обработке информации** (неадекватность восприятия, отрицательные установки, предубеждения); **факторы риска при принятии решений и реализации решений** (недостаток информации, лимит

времени на принятие решения, неадекватность сенсомоторных реакций, затрудненность действий вследствие неудобного оборудования, неудобного рабочего места и т.д.).

Указанные факторы могут играть не только временную роль в повышении риска несчастных случаев, а порой и длительно усиливать риск вследствие эргономического несоответствия оборудования, техники, средств отображения информации, объема информационного потока и пр. психологическим возможностям и способностям человека по приему, переработке информации, реализации действий. В этом случае для повышения надежности работы человека и техники, для снижения несчастных случаев необходимо осуществить эргономическую оптимизацию оборудования, рабочего места, оптимизацию информационной нагрузки.

Подверженность несчастным случаям зависит от **функционального состояния человека**. *Под функциональным состоянием понимают комплекс характеристик физиологических и психологических процессов, определяющих уровень активности органов и систем организма, особенности жизнедеятельности, работоспособности и поведения человека.* **Психическое состояние** — целостная характеристика психической деятельности за определенный промежуток времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых явлений окружающей мира, предшествующего состояния и психических свойств личности.

В группе психических состояний особо выделяют **эмоциональные состояния**. Интересно, что рост работоспособности может быть вызван не только положительными, но и отрицательными эмоциями. С другой стороны, положительные эмоции могут явиться причиной понижения работоспособности, надежности в работе. Например, К. К. Платонов приводит примеры гибели летчиков при посадке самолета на аэродром в результате снижения бдительности из-за положительных эмоций. Некоторые эмоциональные состояния (например, сильная ярость) могут стимулировать резкое повышение работоспособности, связанной с большими физическими нагрузками, и понижение эффективности некоторых видов операторского труда, работы корректоров и др.

Выделяют эмоциональное возбуждение, эмоциональное напряжение и эмоциональную напряженность. **Эмоциональное возбуждение** — активизация различных функций

организма в ответ на эмоциональные (т.е. стимулирующие эмоции) факторы. Эмоциональное возбуждение обычно не связано с активными волевыми действиями.

Эмоциональное напряжение — состояние, характеризующее активизацией различных функций организма в связи с активными волевыми актами, целенаправленной деятельностью или подготовкой к ней, ожиданием какой-либо деятельности или опасности. Эмоциональное возбуждение и напряжение могут перерасти в **эмоциональную напряженность** — состояние, характеризующее такой степенью эмоциональных реакций, которая вызывает временное понижение устойчивости психических процессов и профессиональной работоспособности.

Таким образом, если возбуждение и напряжение представляют собой процессы усиления многочисленных функций организма и это биологически целесообразно, то при напряженности возникает выраженная диссоциация, дискоординация функций организма, снижение надежности, продуктивности в работе или полная утрата работоспособности. **Напряженность** может проявляться в различных формах: **в тормозной форме** в виде общей заторможенности вплоть до полного ступора; **в возбудительной, импульсивной форме** с ошибочными, неосмысленными, хаотическими действиями «наоборот»; **в диффузной форме**, сочетающей, чередующей вышеуказанные два вида напряженности.

Наиболее характерными проявлениями напряженности являются временное ухудшение восприятия, уменьшение объема внимания, памяти, ошибочное, искаженное воспроизведение в памяти, снижение логичности, критичности мышления, вплоть до абсурдности, резкое ухудшение координации, точности, быстроты действий.

При преодолении напряженности перечисленные нарушения исчезают. Способность к действиям без напряженности или, наоборот, предрасположенность к развитию состояния напряженности определяются уровнем эмоциональной устойчивости человека, особенностями нервной системы.

Как эмоциональное состояние может быть рассмотрена фрустрация, вызываемая объективно непреодолимыми препятствиями, трудностями на пути к достижению желаемой и очень важной цели. Состояние фрустрации кроме различных физиологических и психологических реакций по типу эмоциональной напряженности или нервного «срыва» проявляется также в агрессивности, подчеркнутой

враждебности в поведении, выраженной грубости, желаний «сорвать на ком-то зло» (агрессивная фрустрация). Но фрустрация иногда проявляется и в противоположных реакциях: депрессии, пониженной активности («руки опускаются»), самобичевании, обвинении себя в неудаче («я во всем виноват, бить меня некому», «я ни на что не гожусь» и т.п.) — или же в особых формах капризного поведения, в упорном повторении прежних ошибок.

Однажды пережитый несчастный случай часто вызывает такое остаточное психическое, фрустрирующее воздействие, которое еще больше увеличивает подверженность опасности. Так, человек, пострадавший однажды от несчастного случая на какой-то определенной фазе рабочего процесса, может постоянно испытывать при приближении этой фазы неопределенное чувство страха, депрессии, а появляющаяся вместе со страхом неуверенность движений может вновь и вновь приводить к ошибкам, которые могут повлечь за собой повторение несчастного случая.

Статистика подтверждает, что среди лиц, переживших несчастный случай, часто бывают повторные травмы. Для снятия остаточных фрустрирующих следов пережитой травмы может быть полезна своевременно проведенная психотерапия у опытного психолога.

Факторы, определяющие развитие эмоциональных состояний, бывают внешние и внутренние. **Внешние, экстремальные факторы** — это такие, физические или информационные характеристики которых ведут к развитию крайней степени напряжения физиологических и психологических функций с полным исчерпанием всех физиологических резервов.

В случае **формирования адекватной реакции**, т.е. реакции, направленной на преодоление действия экстремального фактора или на поддержание необходимого уровня деятельности при продолжении действия экстремальности, как правило, наблюдается состояние эмоционального напряжения, мобилизации ресурсов. Однако **развитие реакции тревоги**, характеризующей тенденцию ухода от экстремального фактора, неспособность к мобилизации функций, ведет к появлению различных степеней эмоциональной напряженности, вплоть до нервного срыва, деградации поведения или гибели. Повышенный уровень тревожности человека может ускорять появление эмоциональной напряженности и срыва деятельности.

Выделяют **состояние стресса**, когда человек подвергается воздействию самых различных стрессоров (механические повреждения, инфекция, большие физические нагрузки, термические, психогенные, вредные и опасные воздействия, серьезные конфликты и неудачи и др. воздействия). Организм отвечает однотипными реакциями, включающими в себя стадию тревоги, повышенной сопротивляемости организма и стадию истощения.

Стадия тревоги состоит из двух фаз: шока — общее понижение функций; **противошока** — общее повышение функций до уровня выше исходного за счет включения не только нейрорефлекторных, но и гормональных реакций в организме, за счет резкого увеличения выработки ряда гормонов (адреналин, норадреналин и др.), которые вызывают изменения в деятельности сердечной, дыхательной, мышечной, кровеносной, иммунной систем организма для мобилизации всех ресурсов.

Стадия повышенной сопротивляемости организма может длиться от нескольких минут до нескольких часов. И, наконец, **стадия истощения**, появление нарушений в организме под действием избытка гормонов (спазм сосудов, головные боли, повышение давления, инфаркты, инсульты, язвы желудка и др. проявления).

Как показали исследования американских психологов, человек может без значимого ущерба для здоровья выдерживать лишь определенное количество стрессов, но кто-то больше, кто-то меньше. У каждого свой уровень стрессоустойчивости, превысив который человек приобретает острые, хронические соматические и нервные заболевания, вплоть до смертельного исхода.

Работоспособность человека

Исследования состояний человека проводятся прежде всего в интересах оптимизации рабочей деятельности человека. В этом плане состояние соотносится с работоспособностью, говоря о которой выделяют общую (потенциальную, максимально возможную работоспособность при мобилизации всех резервов организма) и фактическую работоспособность, уровень которой всегда ниже.

Фактическая работоспособность зависит от текущего уровня здоровья, самочувствия человека, а также от типологических свойств нервной системы, индивидуальных особенностей функционирования психических процессов (памяти, мышления, внимания, восприятия), от оценки

человеком значимости и целесообразности мобилизации определенных ресурсов организма для выполнения определенной деятельности на заданном уровне надежности и в течение заданного времени при условии нормального восстановления расходуемых ресурсов организма.

В процессе выполнения работы человек проходит через различные фазы работоспособности. **Фаза мобилизации** характеризуется предстартовым состоянием. **При фазе вырабатываемости** могут быть сбои, ошибки в работе, организм реагирует на данную величину нагрузки с большей силой, чем это необходимо; постепенно происходит приспособление организма к наиболее экономному, оптимальному режиму выполнения данной конкретной работы.

Фаза оптимальной работоспособности (или фаза компенсации) характеризуется оптимальным, экономным режимом работы организма и хорошими, стабильными результатами работы, максимальной производительностью и эффективностью труда. Во время этой фазы несчастные случаи крайне редки, и то по причине объективных экстремальных факторов или неполадок оборудования. Затем во время **фазы неустойчивости компенсации (или субкомпенсации)** происходит своеобразная перестройка организма: необходимый уровень работы поддерживается за счет ослабления менее важных функций. Эффективность труда поддерживается уже за счет дополнительных физиологических процессов, менее выгодных энергетически и функционально. Например, в сердечно-сосудистой системе обеспечение необходимого кровоснабжения органов осуществляется уже не за счет увеличения силы сердечных сокращений, а за счет возрастания их частоты.

Перед окончанием работы, при наличии достаточно сильного мотива к деятельности, может наблюдаться также **фаза «конечного порыва»**.

При выходе за пределы фактической работоспособности, во время работы в сложных и экстремальных условиях, после фазы неустойчивой компенсации наступает **фаза декомпенсации**, сопровождаемая прогрессирующим снижением производительности труда, появлением ошибок, выраженными вегетативными нарушениями: учащением дыхания, пульса, нарушением точности координации движений, ощущением усталости, утомления. При продолжении работы фаза декомпенсации может довольно быстро перейти в **фазу срыва** (резкое падение производительности,

вплоть до невозможности продолжения работы, резко выраженная неадекватность реакций организма, нарушение деятельности внутренних органов, обмороки).

Таким образом, начиная с фазы субкомпенсации возникает специфическое состояние утомления. Различают **физиологическое и психическое утомление**. Первое из них выражает прежде всего воздействие на нервную систему продуктов разложения, освобождающихся в результате двигательной-мышечной деятельности, а второе — состояние перегруженности самой центральной нервной системы. Обычно явления психического и физиологического утомления взаимно переплетаются, причем психическое утомление, т.е. ощущение усталости, как правило, предшествует утомлению физиологическому. *Психическое утомление проявляется в следующих особенностях:*

1) в области ощущений утомление проявляется в понижении восприимчивости человека, в результате чего отдельные раздражители он вообще не воспринимает, а другие воспринимает лишь с опозданием;

2) снижается способность концентрировать внимание, сознательно его регулировать, в результате человек отвлекается от трудового процесса, совершает ошибки;

3) в состоянии утомления человек меньше способен к запоминанию информации, труднее также вспоминать уже известные вещи, причем воспоминания становятся обрывочными и человек не может применить свои профессиональные знания в работе в результате временного нарушения памяти;

4) мышление усталого человека становится замедленным, неточным, оно в какой-то мере теряет свой критический характер, гибкость, широту, человек с трудом соображает, не может принять правильное решение;

5) в области эмоциональной под влиянием утомления возникает безразличие, скука, состояние напряженности, могут возникнуть явления депрессии или повышенной раздраженности, наступает эмоциональная неустойчивость;

6) утомление создает помехи для деятельности нервных функций, обеспечивающих сенсомоторную координацию, в результате этого время, затрачиваемое на реакцию, увеличивается, а следовательно, усталый человек медленнее реагирует на внешние воздействия, одновременно теряет ловкость, координированность движений, что приводит к ошибкам, несчастным случаям.

Как показывают исследования, явления утомления в утренней смене интенсивнее всего наблюдаются на четвертом-пятом часу работы, а в вечерней и ночной сменах уже в самом начале смены возникает подобный кульминационный момент утомления, который в последующие часы уменьшается, в середине смены возникает вновь, а затем, после относительного уменьшения, вновь усиливается в последние часы работы. Именно в эти отрезки времени кульминации утомления происходит большинство несчастных случаев. Утомление проявляется также в физиологических ощущениях: боли в мышцах, головные боли, ощущение шума или пульсации в висках, чувство нехватки воздуха, тяжесть, боль в сердце, слабость, обморочное состояние.

После прекращения работы наступает **фаза восстановления физиологических и психологических ресурсов организма**, однако не всегда восстановительные процессы проходят нормально и быстро, после сильно выраженного утомления вследствие воздействия экстремальных факторов организм не успевает отдохнуть, восстановить силы за обычные 6—8 часов ночного сна, порой требуются дни, недели для восстановления ресурсов организма.

В случае неполного восстановительного периода сохраняются **остаточные явления утомления**, которые могут накапливаться, приводить к хроническому переутомлению различной степени выраженности. В состоянии переутомления длительность фазы оптимальной работоспособности резко сокращается или может отсутствовать полностью, и вся работа проходит в фазе декомпенсации.

В состоянии хронического переутомления снижается умственная работоспособность: трудно сосредоточиться, временами наступает забывчивость, замедленность и порой неадекватность мышления. Все это повышает опасность несчастных случаев.

Психогигиенические мероприятия, направленные на снятие состояния переутомления, зависят от степени переутомления.

Для начинающегося переутомления (I степень) эти мероприятия включают упорядочение отдыха, сна, занятия физкультурой, культурные развлечения. В случае легкого переутомления (II степень) полезен очередной отпуск и отдых. При выраженном переутомлении (III степень) необходимо ускорение очередного отпуска и организованного отдыха.

Для тяжелого переутомления (IV степень) требуется уже лечение. Степени переутомления по К. Платонову представлены в табл. 7.5.

Таблица 7.5

| Симптомы | I — начинающееся переутомление | II — легкое | III — выраженное | IV — тяжелое |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Снижение работоспособности | малое | заметное | выраженное | резкое |
| Появление сильной усталости | при усиленной нагрузке | при обычной нагрузке | при облегченной нагрузке | без всякой нагрузки |
| Компенсация снижения работоспособности волевым усилием | не требуется | полностью компенсируется | не полностью | незначительно |
| Эмоциональные сдвиги | временами снижение интереса к работе | временами неустойчивость настроения | раздражительность | угнетение, раздражительность |
| Расстройства | трудно засыпать и просыпаться | | сонливость днем | бессонница |

Вероятность возникновения несчастного случая повышается также, когда человек находится в состоянии монотонии вследствие отсутствия значимых информационных сигналов (сенсорный голод) либо вследствие однообразного повторения похожих раздражителей. При монотонии возникает ощущение однообразности, скуки, оцепенелости, заторможенности, «засыпания с открытыми глазами», отключения от окружающей обстановки. В результате человек не в состоянии своевременно заметить и адекватно отреагировать на внезапно возникший раздражитель, что в конечном счете и приводит к ошибке в действиях, к несчастным случаям.

Исследования показали, что к ситуациям монотонии более устойчивы люди со слабой нервной системой, они более долго сохраняют бдительность по сравнению с лицами, обладающими сильной нервной системой.

Психические состояния в чрезвычайных ситуациях

Очень часто в предшествующие несчастному случаю, аварии мгновения у его виновника возникает своеобразное замешательство, ненормальное психическое состояние, паника, вызванная тем, что человек неожиданно для себя замечает надвигающуюся опасность. Эмоционально это сопровождается взволнованностью, испугом, которые в свою очередь нарушают согласованность действий, затормаживают мышление и вызывают дефекты мышления, что препятствует сознательному управлению деятельностью и вызывает неточные, необдуманные движения, протекающие по типу безусловного рефлекса. Такие движения чаще всего являются лишними именно для данной трудовой деятельности, в связи с чем они приводят к совершенно противоположному результату: не служат защите человека, а наоборот, вызывают вредное воздействие.

Бывают, конечно, случаи, когда подобные движения достигают желаемой цели. Это происходит, когда для предотвращения опасности требуется не заученное рабочее движение (например, остановка станка), а просто инстинктивное защитное движение (отпрыгнуть в сторону, отбросить горячую вещь и т.п.).

Таким образом, состояние паники характеризуется дефектами мышления, потерей сознательного контроля и осмысления происходящих событий, переходом на инстинктивные защитные движения, которые могут частично или полностью не соответствовать ситуации («человек мечется, не соображая, что он делает», либо человек «оцепенел, остолбенел»), что вызывает и усугубляет тяжесть последствий несчастного случая.

Психические состояния людей при стихийных бедствиях, в экстремальных ситуациях разнообразны. В начальный момент возникновения стихийного бедствия, экстремальной ситуации поведенческие реакции людей имеют преимущественно витальную направленность, обусловленную инстинктом самосохранения, но уровень целесообразности таких реакций различен у людей: от панических бессмысленных действий до сознательно целенаправленных.

Так, результаты исследования состояния людей, спасшихся в Уфимской катастрофе (взрыв газа и гибель двух пассажирских поездов от взрыва и пожара), показали, что для них характерной была психогенная анестезия (не чувствовали боли) в течение первых 5–10 минут после взрыва,

получения травм и ожогов при сохранении ясного сознания и способности к рациональной деятельности (поэтому они и смогли спастись). У лиц с повышенным чувством ответственности (например, у должностных лиц поездной бригады) длительность психогенной анестезии в отдельных случаях достигла 15 минут, даже при общей площади ожоговых поражений до 40% поверхности тела.

Одновременно отмечалась значительная мобилизация (сверхмобилизации) психофизиологических резервов и физических сил: некоторые пострадавшие выбирались из перевернутых вагонов с заклинившимися выходами из купе, в прямом смысле ломая руками перегородки крыши. Сразу после того как пострадавшие покинули горящие вагоны, они организовывались в небольшие (10–15 чел.) группы, в каждой из них стихийно выделялся свой лидер, который придавал целенаправленность действиям остальных людей для спасения своих жизней и взаимной помощи.

Гипермобилизация в начальный период присуща практически всем людям, однако если она сочетается с состоянием паники, то может и не привести к спасению человека, так как происходит потеря ориентации, нарушение соотношения между основными и второстепенными действиями, распад структуры действий и операций, обострение оборотной реакции, отказ от деятельности или гибель.

Люди, спасшиеся в экстремальной ситуации, долгое время испытывают те или иные патологические изменения в психической сфере (посттравматический синдром). Среди психопатологических изменений после травм, аварий у людей чаще всего встречаются депрессивные состояния — 56%, психогенный ступор — 23%, общее психомоторное возбуждение — 11%, бредо-галлюцинарные состояния — 5%, неадекватность, эйфория — 3%, ночные кошмары во сне — 90%, раздражительность, чувство вины, потеря желания жить и пр. проявления.

Для снятия указанных психологических нарушений требуется специальная психотерапевтическая помощь психологов и психотерапевтов. Обследование членов аварийно-спасательных команд показало, что они также испытывают существенные изменения в психическом состоянии после работы в зоне бедствий. 98% испытывают страх и ужас от увиденного, в 20% случаев собственное состояние (по прибытии на место Уфимской катастрофы) характеризовалось как предобморочное, испытывали головокружение,

головные боли, тошноту, рвоту от увиденной катастрофы. У 50% спасателей в последующие дни после прекращения спасательных работ сохранялись психические нарушения: кошмарные сновидения, бессонница ночью, сонливость днем, подавленное настроение, повышенная раздражительность.

Для спасательных работ необходимо отбирать людей с высокой эмоциональной устойчивостью. В противном случае 20–30% спасателей сами попадают в психологически шоковое состояние, не могут выполнять спасательные работы и долгое время сохраняют остаточные психические нарушения.

Подводя итог вышеизложенному, отметим следующие общие методы снижения опасности, нежелательных последствий, обусловленных психологическими факторами риска:

1) проведение профилактических и охранных мероприятий;

2) эргономическая оптимизация оборудования, рабочего места, информационной нагрузки в соответствии с психологическими возможностями людей по приему и обработке информации, принятию решения и реализации действий;

3) профотбор и отсев профессионально непригодных лиц для тех или иных профессий;

4) устранение несоответствия структуры деятельности психофизиологическому состоянию человека:

а) профилактика зрительных и психоэмоциональных перенапряжений,

б) профилактика переутомлений,

в) профилактика монотонии;

5) совершенствование структуры личности работников:

а) повышение профессиональной компетентности и опыта, в том числе тренировка профессионального поведения в аварийных и экстремальных ситуациях (на тренажерах);

б) повышение эмоциональной устойчивости и способности к самоуправлению, саморегуляции своего эмоционального состояния и поведения (соответствующая психологическая тренировка и овладение аутотренингом и др. методами саморегуляции);

а) повышение ответственности, дисциплинированности, готовности выполнять требования безопасности труда,

б) тренировка внимания, памяти, мышления.

7.8. Классификация аномального поведения. Методы психологической помощи

1. Аномальным люди склонны считать поведение, встречающееся сравнительно редко, выходящее за рамки принятых социальных норм или представляющее опасность для самого человека или других людей: аномальное поведение сопровождается нарушениями эмоциональной сферы либо нарушениями обработки информации, ее оценки и понимания.

2. Отношение к людям с аномальным поведением сильно зависело от исторической эпохи. В средние века ненормальное поведение объяснялось «одержимостью бесами» (демонологический подход), лишь с 1792 г. по настоянию французского врача Пинель с безумных сняли цепи и стали их рассматривать как «больных» и начиная с XIX в. возник медицинский подход, который главное внимание уделял классификации психических расстройств и поискам их биологических корней. В 1883 г. немецкий врач Крепелин разработал «руководство по психиатрии».

3. Медицинский подход рассматривает психические расстройства как болезни, вызванные генетическими факторами (хромосомные аномалии, гены психических болезней, аномалии пренатального периода, родовые травмы), органическими нарушениями или нарушениями нейромедиаторов (если их больше или меньше нормы, возникают поведенческие расстройства). Например, хромосомные аномалии: болезнь Дауна вызвана лишней хромосомой в 21-й паре: синдром Тернера возникает, если в зиготе только одна X-хромосома (наличие женских половых органов при отсутствии яичников в сопровождении умственного отставания); хромосомное нарушение, когда в зиготе имеются XXУ-хромосомы, сопровождается развитием мужских половых органов (пенис, яички) в сочетании с типично женскими вторичными половыми признаками (гермафродизм), сопровождаемое умственным недоразвитием и нарушениями эмоциональной сферы.

Передача болезней генами зависит от того, является ли этот ген доминантным или рецессивным. Если ген доминантный, то признак или болезнь, за которые он ответствен, проявляются во всех случаях «автоматически». Если ген рецессивный, то в присутствии доминантного здорового гена он «обречен на безмолвие» (человек здоров, но будет

иметь скрытую предрасположенность к болезни) и способен проявиться только в том случае, если от отца и матери соединятся два рецессивных гена болезни (ребенок будет болен). Поэтому некоторые наследственные признаки одного из родителей у ребенка могут навсегда остаться в скрытом состоянии и снова проявиться лишь в следующем поколении. Подобным образом дело обстоит с наследованием голубого цвета глаз и некоторых наследственных заболеваний, например фенилкетонурии.

4. В начале XX в. возник психологический подход к пониманию и лечению психических расстройств. Психоаналитическая концепция З. Фрейда рассматривает психические расстройства как следствие психотравм, и возникших бессознательных комплексов. Поведенческое расстройство возникает как результат конфликта между «ОНО» и «СВЕРХ-Я», который не в состоянии разрешить сознание «Я».

5. Другое психологическое направление — бихевиоризм рассматривает аномальное поведение как результат научения, т.е. внешние факторы окружения, воспитания вызывают аномальное поведение. Поэтому психические расстройства можно корректировать и устранять в соответствии с общими законами, выявленными бихевиористами.

6. Когнитивный подход в психологии рассматривает аномальное поведение как следствие неправильного понимания ситуаций. Не сами ситуации вызывают отклонения, а неспособность человека к объективному анализу ситуации, неадекватные соображения и неадекватная оценка им ситуации вызывают ненормальное поведение. Чтобы убрать расстройство, надо объективно оценить ситуацию.

7. Для гуманистической психологии аномальное поведение есть результат нарушения соответствия между «реальным Я» и жизненным опытом индивидуума, с одной стороны, и его идеальным представлением о себе — с другой.

8. Международная классификация психических расстройств, принятая в 1960 г., базировалась на основе анализа возможных причин заболеваний и выделяла: неврозы (вызваны внутренними психологическими конфликтами), органические психозы (вызваны органическими аномалиями нервной системы), функциональные психозы (физиологическая основа этих заболеваний неизвестна).

В 1980 г. было принято Единое руководство по диагностике психических нарушений (единый международный язык психиатрии), которое классифицирует психические заболевания на основе видимых проявлений аномалий поведения. Выделяют две большие группы: тяжелые психические расстройства и расстройства личности.

В первой группе выделяют подвиды:

- расстройства детского и подросткового возраста;
- расстройства органического происхождения;
- функциональные расстройства.

Расстройства детского и подросткового возраста:

- умственная отсталость;
- расстройства внимания (гиперактивность);
- эмоциональные нарушения (страхи, тревоги);
- нарушения сна и контроля функций выделения (энурез, энкопрез);
- детский аутизм;
- расстройства аппетита (анорексия, булимия);
- расстройства поведения: стереотипные движения (тики);
- антисоциальное поведение (агрессивное поведение, социальные психопаты).

В табл. 7.6 приведено сопоставление клинико-биологических и социальных различий легких и тяжелых степеней умственной отсталости.

Таблица 7.6

| | Степень умственной отсталости | |
|---------------------------------------|---|--|
| | Легкая | Тяжелая |
| Уровень интеллекта | 10 – 50–80 | 10 – 40–20, ниже 20 |
| Обозначения | Дебильность | Имбециальность, идиотия |
| Частота в популяции | 1–3% | около 0,4% |
| Распределение по полу | Равномерное или слабое преобладание мужчин | Преобладание мужского пола |
| Плодовитость | Нормальная или повышена | Отсутствует или резко снижена |
| Психопатологические нарушения в семье | Родители и сибсы часто умственно отсталые, алкоголизм, преступность | Родители обычно интеллектуально полноценны, сибсы – редко умственно отсталые |

Окончание табл. 7.6

| | Степень умственной отсталости | |
|--------------------|---|--|
| | Легкая | Тяжелая |
| Причины | Семейное накопление, алкоголь, гипоксия плода | Рецессивные гены, хромосомные аномалии, пренатальные инфекции |
| Возможности помощи | Обучение и воспитание, трудоустройство | Социальное устройство больного, медико-генетическая консультация |

Дети с задержкой психического развития начинают позже ходить, говорить, *инфантилизм сочетается с задержкой в развитии познавательных процессов*: произвольного внимания, логического запоминания, пространственных представлений, восприятия, мышления, с трудом овладевают навыками чтения, письма, плохо включаются в учебную деятельность, но способны понять смысл текстов, задач.

При правильном педагогическом подходе и психологической коррекции, развитии познавательных процессов у таких детей умственное отставание и трудности в обучении могут быть преодолены. Причины задержек развития различны: токсикоз или нарушения питания, инфекционные болезни матери во время беременности, асфиксия, легкие родовые травмы, диспепсия, дизентерия, болезни ребенка на ранних этапах его жизни.

Выделяют следующие *формы нарушения интеллектуальной деятельности* у детей с задержанным темпом развития:

1) интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания или патологией поведения;

2) интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, вызванных соматическими заболеваниями;

3) нарушения при различных формах инфантилизма;

4) вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражением слуха, зрения, дефектами речи, чтения и письма.

Выделяют *задержки речевого развития* (недоразвитие фонематического синтеза и анализа, способности дифференцировать звуки слышимой речи вызывают затруднения в овладении письмом, чтением, задержку в развитии вербального мышления; задержка звукопроизводительной

стороны речи приводит к нечеткости произношения, к расстройству чтения и письма. Общее недоразвитие речи (алалия) — отсутствие или врожденное недоразвитие всех сторон речи в связи с поражением мозговых механизмов.

Выделяют четыре варианта задержки интеллектуального развития: 1) конституционального; 2) соматогенного; 3) психогенного; 4) церебрально-органического происхождения (повреждение мозговых механизмов).

Нарушение интеллектуальной деятельности (при первично-сохранном интеллекте) может быть *следствием астенических состояний* (повышенная утомляемость, нервное истощение, головные боли, ослабление памяти, внимания, работоспособности). Различают *церебральную астению* (вследствие нарушения циркуляции жидкости в мозге, перенесенного сотрясения мозга или воспалительного очага в мозге), *соматогенную астению* (следствие острых и хронических соматических болезней) и *психогенную астению*. Общеукрепляющее и специальное лечение может снять астенические проявления и помочь преодолеть затруднения в учебе.

Реактивные состояния детей — нервно-психические нарушения, возникающие у ребенка вследствие травмирующих его психику ситуаций (проявляться могут как тики, заикания, страхи, недержание мочи, кала, временная глухота, потеря речи, реакции цепенения и заторможенности либо психомоторного возбуждения, отказ от еды, бредовые идеи и т.п.).

Конфликтные переживания детей возникают вследствие травмирующих ситуаций в семье или в школе, характеризуются столкновением в сознании ребенка противоположно окрашенных аффективных отношений к тому или иному близкому ему лицу или к создавшейся ситуации, вследствие чего все эмоциональные переживания направлены как бы в одно русло и поэтому круг интересов и привязанностей резко суживается.

Гиперактивность присуща 3 детям из 100, мальчикам в 10 раз чаще, чем девочкам, проявляется сильно с 3 до 7 лет: ребенок невнимателен, импульсивен, не может доводить дело до конца. Некоторые продукты, например, силицилиты в плодах, рафинированный сахар могут усиливать импульсивность и гиперактивность.

Детский аутизм встречается у 4 детей из 10 тысяч, чаще у мальчиков. Его следует отличать от шизофрении: ребенок-

психозфреник вначале развивается нормально, а потом уходит в свой внутренний мир, а аутистичный ребенок ни дня не проводит в реальном человеческом мире, ни взглядом, ни улыбкой не показывает, что узнает своих родителей, речь развивается крайне медленно, часто многократно повторяет какие-то действия, не идет на контакт, общение и взаимодействие с людьми, проявляет странности в выборе пищи. Исследования показали, что у таких детей в мозге серотонина больше, чем у нормальных детей.

Психическая анорексия (отказ от пищи) встречается у девушек с 12 до 18 лет (у 3—10 человек из тысячи), что приводит к крайнему похуданию и даже смерти (в 7—20%). Психологи рассматривают анорексию как бессознательный отказ девушки приобрести женский облик тела вследствие опасности кровосмешения.

Булимия (обжорство), свойственная 10—20% девочек от 12 лет и старше и женщин в возрасте от 20 до 40 лет, сопровождается перееданием, после которого искусственно вызывается рвота или применяются слабительные. Психологи оценивают булимия как невротический способ избавления от подавленности и тревоги от повседневных проблем, превращая их в чувство облегчения, вины, стыда; также и страх быть отвергнутым противоположным полом в сочетании с отсутствием самоуважения бессознательно подталкивает к булимии.

Антисоциальное поведение детей (социальные психопаты) проявляется в агрессивности, в направленности только на свои интересы, в неспособности думать о благополучии других людей и предвидеть последствия своих действий, поэтому совершают преступления и не испытывают раскаяния по поводу причиненного зла. ЭЭГ психопатов отличается от ЭЭГ других детей.

Психопатические формы поведения детей (психопатия — аномальное течение детского развития) — патология характера, когда наряду с полноценным умственным развитием происходит недоразвитие или своеобразные изменения в эмоционально-волевой сфере вследствие социальных дефектов воспитания и некоторых биологических факторов предрасположенности. *Органическая психопатия* (органическая недостаточность подкорковых мозговых структур) проявляется в недоразвитии чувств и воли, в неспособности регулировать свое поведение в соответствии с предъявляемыми к ним требованиями: аффективные вспышки,

агрессивность, не слушают родителей, учителей, не делают уроки, убегают из дома и т.п.

Эпилептоидная психопатия — сконцентрированность на переживаниях, угрюмость, подозрительность, аффективные вспышки, порой до судорожных припадков, мстительность, злобность.

Шизоидная психопатия — пониженная потребность в общении, замкнутость, большая ранимость, неуверенность в себе, склонность к развитию абстрактного мышления при моторно-двигательном недоразвитии и практической неприспособленности к быту жизни.

Истеричные психопатии — эгоцентризм, капризность, неустойчивость настроения, истеричные реакции: бросаются на пол, плачут, стучат ногами, всячески пытаются настоять на своем, склонность ко лжи, хвастовству.

В детском и подростковом возрасте могут появиться начальные проявления психических болезней: шизофрения, эпилепсия.

Расстройства органического происхождения:

- физические аномалии (опухоли, отравления);
- аномалии старения — старческое слабоумие (деменция), вызванное патологическим старением нервной системы.

Выделяют:

- дегенеративная деменция (после 55—65 лет);
- дегенерация ансамбля нервных клеток, обширная гибелью клеток мозга;
- артериопатическая деменация (гибель нервных клеток вследствие изменений сосудистой системы мозга и микроинсультов).

Функциональные расстройства (органические причины болезней не найдены) разделяются на:

- *шизофренические расстройства;*
- *параноидные;*
- *аффектные;*
- *тревожные состояния;*
- *соматоформные расстройства;*
- *диссоциативные расстройства;*
- *психосексуальные расстройства;*
- *нарушения контроля побуждений.*

Шизофренические расстройства (психозы) наблюдаются у 50% больных (моложе 25 лет) и сопровождаются дезорганизацией поведения, восприятия, формы и содержание

мыслей изменены, отношения с внешним миром прерываются. Гипотезы причин болезни следующие:

— унаследовал больные гены от родителей (гены шизофрении не обнаружены);

— воспитывался родителями-шизофрениками и стал таким же;

— шизофрения возникает как реакция на чрезмерную заботливость либо пренебрежительное или подавляющее влияние матери, как следствие разрыва привязанностей в детстве;

— вызывается избытком дофамина в синапсах нервных клеток и др.

Распространен эпигенетический подход, согласно которому у ряда людей есть генетическая предрасположенность, хрупкость по отношению к травмирующим ситуациям, вследствие чего возможно возникновение шизофрении. Выделяют *четыре типа шизофрении*:

1) несистематизированная (спутанность мышления, бред, галлюцинации, неадекватные эмоциональные переживания);

2) кататоническая (заторможенность психических реакций, сменяющаяся внезапной неадекватной бурной двигательной активностью);

3) параноидная (бред величия или преследования, галлюцинации и т.п.);

4) шизофрения неопределенного типа.

Параноидные расстройства представляют стойкие формы бреда преследования (всегда преследует один и тот же объект), ревности, мании величия как навязчивой идеи.

Аффективные расстройства (отклонения в эмоциональной сфере) подразделяют на: 1) *маниакальные* (человек возбужден, болтает, перескакивает с одной мысли на другую, хохочет, затем наступает период депрессии, полной пассивности, ощущения бесполезности жизни, затем вновь период возбуждения); 2) *глубокая депрессия* (тоска, отчаяние, отказ от пищи, желание смерти); 3) *невротическая депрессия* (утомление, стресс, отказ от всякой деятельности, которая теряет для человека смысл).

Тревожные состояния (неврозы) подразделяют на:

1) *паническое расстройство* (общий страх, ужас, тревога вне связи с конкретной ситуацией);

2) *фобии* (иррациональная сильная боязнь чего-либо (открытого пространства, тесного пространства, высоты, животных и т.п.);

3) *обсессивно-компульсивный невроз* (навязчивые сомнения, страхи, непреодолимые желания совершать определенные действия, чтобы освободиться от тревоги (например, многократное мытье рук); человек осознает абсурдность своих действий, но отказаться от них не может).

Если человек длительное время не выходит из фрустрационного состояния, то формируется **невроз** — болезнь, возникающая вследствие конфликта человека с окружающей средой на почве столкновений желаний человека и действительности, которая их не удовлетворяет.

Причины неврозов кроются в самых разнообразных психотравмирующих ситуациях, в остром или хроническом эмоциональном стрессе. И в зависимости от предрасполагающего фона болезнь может проявляться различными симптомами.

Неврозы делят на следующие виды: неврастению, истерический невроз, невроз навязчивых состояний (обсессивно-компульсивный невроз), ипохондрический невроз, фобический (невроз страха), депрессивный. Каждый из них возникает у людей с определенным типом высшей нервной деятельности, при конкретных ошибках в их воспитании и типичных неблагоприятных жизненных ситуациях.

Так, люди «художественного типа», очень эмоционально воспринимающие действительность, более склонны к истерии; «мыслительного типа» — к неврозу навязчивых состояний, а среднее между ними (их большинство) — к неврастению. Предпосылки для возникновения неврозов могут закладываться с детства, вследствие неправильного воспитания, наличия у ребенка психических травм и тягостных переживаний, а также вследствие нарушенных или осложненных межличностных взаимоотношений.

Известный психолог К. Хорни подчеркивала, что именно межличностные отношения в сочетании с социально-культурными условиями жизни способны значимо влиять на особенности протекания неврозов.

Неврастения — «нервная слабость». Больных неврастением беспокоит раздражительность по самым незначительным поводам. Им трудно сосредоточивать свое внимание, они быстро утомляются, у них появляются головные боли, сердечные боли, нарушаются функции желудка, появляется

бессонница, расстраивается половая функция, снижается острота сексуальных ощущений.

Невроз навязчивых состояний (психоастения) — появляются стойкие тревожные мысли, страхи, например, «заразиться болезнью», потерять близкого человека, покраснеть при беседе, остаться одному в помещении и т.п. При этом человек хорошо понимает нелогичность своих опасений, но не может от них избавиться. Для снижения тревоги человек начинает подчеркнуто навязчиво соблюдать все общепринятые приметы и правила, придумывает свои правила и ритуалы, которые многократно навязчиво повторяются в поведении, проявляет чрезмерную аккуратность, педантичность, «застывание» на каких-либо мыслях и идеях.

Фобический невроз проявляется как сильные, необъяснимые и неконтролируемые человеком страхи, вплоть до панического ужаса перед какими-то конкретными объектами или ситуациями (страх перед собаками или пауками, фобия закрытого или открытого пространства, страх езды в транспорте и т.п.).

Соматоформные расстройства сопровождаются телесными недомоганиями, хотя органических причин и нарушений нет. Выделяют:

1. *Соматизированные расстройства* (болезненные ощущения не имеют четкой локализации, человек обращается к разным врачам, принимает разные лекарства, но ничего не помогает. Встречается у людей до 30 лет, вызвано психологическими причинами).

2. *Конверсионные расстройства* (*истерический невроз* по З. Фрейду) вызываются бессознательными конфликтами и комплексами, могут сопровождаться любыми болезненными проявлениями (удушье, потеря голоса, паралич, сердечный приступ вплоть до смертельного исхода, хотя органических причин для болезни нет).

Истерическая реакция начинается обычно тогда, когда больному необходимо добиться чего-либо от окружающих или, наоборот, избавиться от их якобы несправедливых или попросту нежелательных требований. Эти реакции могут проявляться безудержными слезами, обмороками, жалобами на головокружение и тошноту, рвотой, судорожными сведениями пальцев рук, а в целом — симптомами почти любой болезни, известной данному человеку, может возникнуть мнимый паралич, глухота, исчезнуть голос. Но при всем этом истерический приступ нельзя считать симуляцией, он

чаще всего возникает помимо желания человека и заставляет сильно физически и морально страдать его самого.

Избалованность, капризность, чрезмерно высокое самомнение и завышенные притязания, неприятие даже самой слабой критики в свой адрес — такие особенности характера человека провоцируют развитие истерии.

3. *Ипохондрия* — преувеличенная озабоченность своим здоровьем (чаще в зрелом возрасте). Прочитав о какой-либо болезни, человек ее признаки воображает, находит у себя. *Ипохондрический невроз проявляется в том, что человек находит у себя любые болезни и испытывает постоянные, разнообразные болезненные ощущения в теле, хотя никаких объективных нарушений врачи не находят.*

Диссоциативные расстройства (невротический способ избежать стресса с помощью «сдвигов» на уровне памяти, моторного поведения, сознания). Выделяют:

1) *психогенная амнезия* — забывание каких-то отрезков своей жизни, связанных с психотравмами, а остальные воспоминания сохранены;

2) *психогенное бегство* — человек резко порывает со своей прежней жизнью, в другом месте живет как другое «Я»; когда через некоторое время человек восстанавливает свое прежнее «Я», весь эпизод бегства «выпадает» из памяти;

3) *множественная личность* (иногда до 20 личностей в одном человеке), причем каждая из временных личностей позволяет человеку пережить то, что «главная личность» отвергает и постоянно игнорирует;

4) *деперсонализация* — потеря контакта человека с повседневностью, жизнь воспринимается как сон, все мысли и действия вне контроля человека.

Психосексуальные расстройства разнообразны, подразделяются:

1) на *нарушения половой идентификации*: транссексуализм — желание быть существом противоположного пола;

2) *парафилии* — *сексуальное удовлетворение связано с необычными объектами или формами активности*, например:

— *травестизм* — потребность мужчины одеваться и вести себя по-женски, но не хочет изменить свой пол и вступать в гомосексуальные отношения,

— *фетишизм* — половое возбуждение вызывает определенная часть тела (например, палец ноги) или какой-то предмет (чулок, туфель и т.п.),

— *зоофилия* — предпочтение сексуальных отношений с животными,

— *педофилия* — сексуальное влечение к детям,

— *вуайеризм* — получает сексуальное удовольствие, когда наблюдает за сексуальной близостью других людей,

— *эксгибиционизм* — получает удовольствие от обнажения своих половых органов перед незнакомыми людьми,

— *садизм* — получает удовольствие в ситуации унижения и причинения боли;

3) *нарушение половой функции*. У мужчин выделяют половое бессилие — *импотенцию*, сопровождаемую слабой эрекцией или ее отсутствием или преждевременной эякуляцией. У женщин выделяют *аноргазмию* (отсутствие полового возбуждения, невозможность достичь оргазма), *вагинизм* (непроизвольные спазмы влагалища, непроизвольное противодействие влагалища проникновению пениса), *фригидность* (холодность, слабое сексуальное влечение и возбуждение, отсутствие оргазма вследствие психологических причин, психотравм и неадекватного поведения партнера).

4) *эгодистонический гомосексуализм* — сексуальный интерес и поведение направлено на собственный пол, и гомосексуальное поведение сопровождается тревогой и сильным чувством вины.

Расстройства, нарушения контроля побуждений — неодолима потребность совершать определенные действия: красть без всяких оснований (клептомания), совершать поджоги (пиромания), убивать людей без всякой причины (маньяк — мания убийства).

Расстройства личности. (В этом случае человек испытывает повышенные трудности в социальной, личной, профессиональной жизни из-за «перекосов» личности и плохой способности к адаптации.)

Можно выделить следующие расстройства личности:

— параноидная личность (чрезмерная подозрительность);

— шизоидная личность (социальная изоляция, недостаточное эмоциональное переживание событий);

— компульсивная личность (чрезмерный педантизм, аккуратность, стремление к совершенству);

— нарциссическая личность (чрезмерная любовь к себе и крайне пренебрежительное отношение к социальным нормам и правам других людей);

— демонстративная личность (чрезмерная потребность все время привлекать к себе внимание своим поведением, эмоциональными реакциями);

— неустойчивая личность (резкие изменения настроения, чувств, социальных отношений);

— пассивно-агрессивная личность (внешне спокоен, согласен, а на самом деле сопротивляется требованиям своих близких);

— избегающая личность (испытывает страх, тревогу от социальных ситуаций, от общения);

— «зависимая личность» (постоянная потребность в поддержке со стороны других людей, не способен к самостоятельности и конкуренции);

— антисоциальная личность (агрессивность, не придерживается социальных норм поведения, отсутствие чувства вины даже за самые неблагоприятные или преступные действия).

Методы медицинской и психологической помощи

Каждому подходу к объяснению аномального поведения соответствует тот или иной тип терапии. Медицинский подход к лечению психических расстройств отдает предпочтение биологическим методам:

— *электрошок* (через мозг пропускают сильный заряд электрического тока, вызывают судороги, что ослабляет шизофрению, но могут быть побочные эффекты: амнезия, повреждение мозга, сердца, легких);

— *нейрохирургическое вмешательство* (разрушение отдельных участков лобных долей (лоботомия) или перерезка нервных пучков, связывающих лобные доли с некоторыми нервными центрами с целью сделать больного спокойным, но эта операция вызывала изменения личности, исчезновение интереса к повседневной жизни, отсутствие эмоций).

В настоящее время от лоботомии отказались, а используют преимущественно *химиотерапию* — химическое воздействие: например, транквилизаторы хлорпромазин, резерпин успокаивали возбуждение больных, ослабляли галлюцинации, бред у шизофреников; слабые транквилизаторы — валиум, либриум использовали для снятия тревоги. Но в связи с непродолжительным действием лекарств необходимы повторные курсы лечения, число повторных поступлений людей на лечение увеличилось в 5–6 раз.

Химиотерапия дает и нежелательные побочные действия, например, для поднятия настроения при депрессиях

используют антидепрессант — карбонат лития, который, поднимая настроение, побочно поражает почки, щитовидную железу, вызывает тремор, псориаз.

Психологический подход к лечению представлен различными видами психотерапии. *Все психотерапевтические методы можно разделить на два вида: интрапсихическая терапия, которая делает упор на осознании больным своих проблем, и поведенческая терапия, стремящаяся изменить само поведение человека.* После психотерапии 80% пациентов улучшают свою адаптацию и чувствуют себя лучше, чем те, кто лечился без психотерапии.

Интрапсихическая терапия базируется на подходе, что аномальное поведение человека является следствием неадекватной интерпретации им чувств, потребностей и побуждений, поэтому *необходимо выявить бессознательные побуждения человека*, лежащие в основе его поведения, помочь человеку понять причины его плохого приспособления к реальности, воздействовать на восприятие, мысли, чувства человека.

Поведенческая терапия исходит из того, что поведение человека является приобретенным, поэтому надо *заменить неадекватное поведение другим поведением, которое более адекватно.* Следует человека переобучить, изменить или устранить неадаптивные формы поведения. *Поведенческая терапия* (в рамках бихевиоризма) *включает четыре подхода: контробусловливание, оперантные методы, терапию с предъявлением модели и процедуры самоконтроля.*

К контробусловливанью относят: *систематическую десенсибилизацию*, при которой раздражитель, вызывающий аномальную реакцию, ассоциируют с ответом, противоположным неадаптивному ответу пациента (вырабатывают реакции, противоположные по своему характеру нежелательным реакциям, например, чтобы убрать тревогу, вызывают состояние расслабления и предлагают вспомнить ситуации, которые вызывают минимальную тревогу, в результате стрессовые ситуации ассоциируются не с тревогой, а с расслаблением); *импловизирующую терапию*, «стремящуюся вызвать у человека “взрыв” тревоги, когда его “бросают” в самую страшную ситуацию и он должен привыкнуть к ней до полного исчезновения тревоги»; *аверсивное обусловливание*, при котором неприятное ассоциируют с ситуацией, доставляющей удовольствие, но являющейся нежелательной формой поведения для человека (чтобы отучить алкоголика,

соединяют прием алкоголя с ударом электротока или тошнотой от лекарств, в результате чего удовольствие от алкоголя ослабевает и сменяется отвращением).

Оперативные методы включают процедуры формирования желательных форм поведения у детей и взрослых, например, находят наиболее действенное вознаграждение, с помощью которого у ребенка вырабатывают нужное поведение, или применяют *метод накопления жетонов* (за каждое хорошее действие, за любую модификацию поведения в желательном направлении человеку выдается жетон; когда у него накапливается определенное количество жетонов, он получает какие-то привилегии, ценные для него). *Терапия с предъявлением модели* стремится к выработке у пациента новых форм поведения путем подражания тем образцам, которые ему предлагает терапевт. *Процедуры с самоконтролем* рассчитаны на то, что за всякое улучшение поведения вознаграждать себя должен сам пациент.

Среди интрапсихических подходов в первую очередь следует выделить *психоанализ*, цель которого — дать пациенту *возможность понять подсознательные корни своих проблем* и тем самым освободить связанные с ними эмоции и чувства. Психоанализ успешнее применяется пациентам с 15 до 50 лет, эффективнее для интеллектуальных людей и у молодых, он включает в себя следующие методы: *устранение глубоких эмоциональных отношений терапевта и пациента*, чтобы стал *возможен перенос* положительных или отрицательных переживаний пациента на терапевта как своеобразная проекция отношения пациента к отцу или матери.

Применение методов *интерпретации снов, свободных ассоциаций*, поиска колебаний и сопротивлений пациента для выявления его главных проблем. Объяснения терапевта побуждают человека вновь эмоционально пережить события детства и соотнести их с симптомами, которые проявляются в данное время. Этот катарсис приводит к исчезновению симптомов, комплексов, отклонений.

Методы ребефинга и дианетики также направлены на поиск и устранение бессознательных подавленных комплексов и бессознательных записей-инграмм, связанных с ситуациями, содержащими физическую боль или болезненно-неприятные эмоции (с потерей любимого существа, обидой, страхом и т.п.), а поскольку эти бессознательные комплексы и инграммы являются причиной соматических

заболеваний, психических проблем, конфликтов, отклонений, аномальных форм поведения, то нейтрализация бессознательных комплексов приводит к физическому и психическому оздоровлению человека.

Гуманистическая терапия, центрированная на клиенте (К. Роджерс) (ее подход наиболее применим в процессе воспитания, в педагогических целях), исходит из того, что человек лучше всего сам способен определить причины и найти способ решения своих проблем, стоит ему только оказаться в благоприятных для этого условиях, когда терапевт (или педагог) дает возможность человеку выразить мысли и чувства и этим помогает ему осознать, как он воспринимает себя сам и что о нем думают другие люди.

Необходимые условия гуманистической терапии: терапевт (или педагог, родитель) сохраняет *безусловно положительное отношение к пациенту* (ребенку), к его чувствам, даже если это противоречит установкам терапевта (нет осуждения); терапевт старается *видеть мир глазами клиента и переживать события так же, как их переживает сам клиент* (проявляя эмпатию). Терапевт должен *воздерживаться от интерпретации сообщений клиента или от подсказки решения его проблем*. Терапевт должен только выслушивать его и выполнять роль зеркала, отражающего мысли и чувства клиента, и формулировать их по-новому, в результате чего у клиента появляется реалистическое представление о самом себе и человек приобретает способность разрешать свои проблемы сам.

Гуманистическая терапия больше подходит тем, кто способен выражать свои мысли и эмоции и делиться трудностями. Метод способствует росту уверенности в себе и способности решать успешно свои проблемы. Направлен на то, чтобы развить у человека большее самоуважение и наметить действия, необходимые для восстановления соответствия реального «Я» индивидуальному опыту и глубинным чувствам.

Гештальттерапия (Ф. Перлс) исходит из того, что *психические расстройства обусловлены тем, что личность человека не составляет единого целого*, т.е. гештальта (неосознаваемые конфликты мешают человеку входить в контакт с некоторыми из своих собственных чувств и мыслей). Цель заключается в том, чтобы *установить связь между всеми аспектами своей личности:* физическими ощущениями, собственными мыслями, персонажами сновидений, своих

фантазий, — в результате чего достичь полного осознания собственного «Я», формирования целостной гармоничной личности, обладающей самостоятельностью. Гештальттерапия направлена на разрешение внутренних конфликтов человека и выработку способности сознательно противостоять жизненным трудностям, помогает человеку достичь полного самосознания.

Эмотивно-рациональная терапия (А. Эллис) исходит из того, что *расстройства поведения возникают из-за иррациональных, «катастрофических»* мыслей человека, которые возникают в сложных ситуациях. Цель состоит в следующем: вместе с пациентом анализировать ситуацию и выводы, которые из нее извлек человек, помочь ему понять те иррациональные моменты, которые есть в его мыслях. *Выработка более объективного восприятия ситуации приводит его к поиску новых решений*, к уменьшению тревоги и ошибок. Данный вид терапии эффективен для лечения взрослых больных с депрессией и тревогой, но требует от человека способности к размышлению.

Существуют и другие виды индивидуальной интрапсихической терапии: *терапия реальностью*, которая направлена на то, чтобы развить у человека способность оценивать свои действия в зависимости от тех ценностей, которые он отстаивает, и тех последствий для него, к которым могут привести его поступки, побудить человека взять на себя ответственность за свои проблемы с помощью своего рода «договора».

Трансакционный анализ (Э. Берн) направлен на осознание человеком характера его взаимодействий с другими людьми. Он должен осознать, когда он играет роль Ребенка, когда роль Взрослого, и перестать играть эти неосознаваемые роли Ребенка и Родителя, *взяв на себя обязательство* в общении с определенной группой людей *вести себя как Взрослый*, более сознательно и реалистично.

Психодрама (Я. Морено) направлена на то, чтобы раскрыть человеку его самые глубинные эмоции, помочь ему освободиться от своих переживаний во время «импровизации», получить эмоциональную разрядку и разрешение проблемы, взглянуть на себя, свое поведение и проблемы со стороны.

Социальная психотерапия позволяет человеку восстановить гармоничные отношения с другими путем обсуждения общих с ними чувств, мыслей и проблем. К этому

психотерапевтическому подходу относят *группы роста, семейную терапию и групповую терапию*. Цель семейной терапии, в которой участвуют все члены семьи, состоит в том, чтобы выявить «больные» точки их взаимоотношений, найти новые подходы в общении с целью улучшить семейный микроклимат.

Методы психотерапии находят все более широкое применение, ибо существует объективная необходимость их применения, поскольку 70% людей проявляют поведение невротического типа, а тяжелыми формами неврозов страдают 5–10% населения, в то время как прекрасное психическое здоровье имеют лишь 24% людей в возрасте от 20 до 29 лет и всего лишь 15% людей более старшего возраста.

Контрольные вопросы и задания

1. Какова структура деятельности? Какие виды деятельности существуют?
2. Как развивается игровая деятельность человека? Зачем нужны игры?
3. Какова структура учебной деятельности?
4. Какие виды учебной мотивации могут быть? Как это влияет на результаты учебной деятельности?
5. Что такое обучаемость?
6. Охарактеризуйте различные стратегии формирования знаний и способностей человека.
7. Какие типы профессий существуют? К какому типу относится та профессия, которую вы осваиваете? Какие требования к психологическим качествам человека ваша профессия предъявляет?
8. От чего зависит выбор профессии? Какие психологические теории выявляют закономерности формирования профессиональных предпочтений, склонностей человека?
9. К какому профессиональному типу личности (по Дж. Холланду) вы относитесь?
10. Какие этапы профессионального развития можно выделить? На каком этапе профессионального развития (по Е. А. Климову) вы сейчас находитесь?
11. Какие факторы могут повышать подверженность человека авариям? Какие признаки психического утомления? Какие фазы изменения работоспособности выделяют?
12. Какие формы аномального поведения и психических нарушений встречаются у людей? Какие психологические методы помощи и лечения существуют?

Раздел II

ПЕДАГОГИКА



Глава 8

ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

8.1. Объект и предмет педагогики

Педагогическая отрасль знаний является едва ли не самой древней и по существу неотделима от развития общества. Общественный прогресс человечества стал возможен лишь потому, что каждое вступающее в жизнь новое поколение людей овладевало производственным, социальным и духовным опытом предков и, обогащая его, уже в более развитом виде передавало своим потомкам. Чем больше развивалось и усложнялось производство, чем больше накапливалось научных знаний, тем более важное значение приобретала специальная подготовка подрастающих поколений к жизни, тем острее становилась необходимость в их **специально организованном воспитании — в целенаправленной передаче им опыта человечества.**

Образование и воспитание превратились в объективную потребность общества и стали важнейшей предпосылкой его развития. На определенной ступени развития человеческого общества, в частности в поздний период рабовладельческого строя, когда производство и наука достигли значительного развития, **воспитание выделяется в особую общественную функцию, т.е. возникают специальные воспитательные учреждения, появляются лица, профессией которых становится обучение и воспитание детей.**

Из античной Греции ведет свое происхождение и термин **педагогика, который закрепился в качестве названия науки о воспитании.**

В Древней Греции педагогами назывались рабы, которым аристократы поручали присматривать за детьми, сопровождать их в школу. Греческое слово **«пейдагогос» (пейда – ребенок, гогос – вести) обозначает детоводитель.**

Впоследствии педагогами стали называть людей, которые занимались обучением и воспитанием детей. От этого слова и получила свое название наука о воспитании — педагогика. Как особая наука педагогика впервые была вычлена из системы философских знаний в начале XVII в.

Педагогика — это наука о том, как воспитывать человека, как помочь ему стать духовно богатым, творчески активным и вполне удовлетворенным жизнью, найти равновесие с природой и обществом.

Педагогика рассматривается как наука и как искусство. Когда речь идет о воспитании, то необходимо иметь в виду, что оно имеет два аспекта: *теоретический и практический*. *Теоретический аспект воспитания* является предметом научно-педагогического исследования. В этом смысле педагогика выступает как наука и представляет собой совокупность теоретических и методических идей по вопросам воспитания.

Другое дело — практическая воспитательная деятельность. Ее осуществление требует от педагога овладения соответствующими воспитательными умениями и навыками, которые могут иметь различную степень совершенства и достигать уровня педагогического искусства.

Глубоко обоснованное решение вопроса о соотношении педагогического искусства и теоретических знаний в воспитании дал П. П. Блонский. Он отмечал, что для практической воспитательной деятельности одинаково нужны **умение, талант, теоретические знания**.

Умения вырабатываются личным опытом, талант совершенствуется в процессе воспитательной практики, теоретические знания формируются в результате постижения сущности развития и воспитания человека, передаются в виде идей. «Лишь идея, а не техника и не талант может быть сообщен одним лицом другому, и потому лишь в виде известных идей, то есть в виде теоретической науки, может существовать педагогика» (П. П. Блонский. Курс педагогики. М., 1916).

Педагогика — наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности.

Предметом педагогики является исследование сущности формирования и развития человеческой личности и разработка на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса.

Педагогика исследует следующие проблемы:

- изучение сущности и закономерностей развития и формирования личности и их влияние на воспитание;
- определение целей воспитания;
- разработка содержания воспитания;
- исследование и разработка методов воспитания, обучения.

Предметом педагогической науки в его строго научном и точном понимании является воспитание как особая функция человеческого общества.

Психология выявляет индивидуальные, возрастные особенности и закономерности развития и поведения людей, что служит важнейшей предпосылкой для определения способов и средств воспитания.

Педагогика исследует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития, разрабатывает теории и технологии воспитания, обучения, определяет его принципы, содержание, формы и методы.

Объект педагогики — человек, развивающийся в результате воспитательных отношений. Предмет педагогики — воспитательные отношения, обеспечивающие развитие человека.

Педагогика — это наука о воспитательных отношениях, возникающих в процессе взаимосвязи воспитания, образования и обучения с самовоспитанием, самообразованием и самообучением и направленных на развитие человека (В. С. Безрукова).

8.2. Система педагогических наук и связь педагогической науки с другими науками

Об уровне развития любой науки судят по степени дифференцированности ее исследований и по тому многообразию связей данной науки с другими, благодаря которому и возникают пограничные научные дисциплины.

В систему педагогических наук входят:

1. Общая педагогика, исследующая основные закономерности воспитания.
2. История педагогики, изучающая развитие педагогических идей и воспитания в различные исторические эпохи.
3. Сравнительная педагогика, исследующая закономерности функционирования и развития образовательных

и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и отличий.

4. Возрастная педагогика, изучающая особенности воспитания человека на различных возрастных этапах. В зависимости от возрастной характеристики различают дошкольную, дошкольную педагогику, педагогику средней школы, педагогику среднего специального образования, педагогику высшей школы, педагогику профессионально-технического образования, педагогику взрослых (андрологику).

5. Специальная педагогика, разрабатывающая теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования человека (детей и взрослых), имеющих отклонения в физическом развитии. Специальная педагогика (дефектология) распадается на ряд отраслей: вопросами воспитания и образования глухонемых и глухих детей и взрослых занимается сурдопедагогика, слепых и слабовидящих — тифлопедагогика, умственно отсталых — олигофренопедагогика, детей и взрослых с расстройством речи — логопедия.

6. Методики преподавания различных дисциплин содержат специфические частные закономерности обучения конкретным дисциплинам (языку, физике, математике, химии, истории и др.), накапливают технологический инструментарий, позволяющий оптимальными методами и средствами усваивать содержание той или иной дисциплины, овладевать опытом предметной деятельности, оценочными отношениями.

7. Профессиональная педагогика изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретно профессиональную сферу действительности. В зависимости от профессиональной области различают военную, инженерную, производственную, медицинскую и др. педагогику.

Исследование многих педагогических проблем требует междисциплинарного подхода, данных других наук о человеке, что в совокупности обеспечивает наиболее полное знание изучаемого.

Органичными связями педагогика связана с психологией. Существует несколько наиболее важных узлов связи между ними. Главный из них — предмет исследования этих наук. Психология изучает законы развития психики человека, педагогика разрабатывает законы управления

развитием личности. Воспитание, образование, обучение человека есть не что иное, как целенаправленное развитие психики (мышления, деятельности).

Следующий важный момент — общность методов исследований педагогики и психологии. Многие научные инструменты психологического поиска с успехом служат решению собственно педагогических проблем (психометрия, парное сравнение, психологические тесты, психологические анкеты и др.).

О наличии взаимосвязи педагогики и психологии свидетельствуют и базовые понятия психологии, которые, используемые в педагогической лексике, способствуют более точному определению явлений, фактов воспитания, образования, обучения, помогают выявить и определить сущностное в исследуемых проблемах.

Как научная дисциплина педагогика пользуется психологическим знанием для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов. Так, результаты педагогической деятельности изучаются с помощью психологических диагностик (тестов, анкет и т.д.).

Своеобразным мостом между педагогической и психологической науками выступают педагогическая и возрастная психология, психология профессиональной педагогической деятельности, психология управления педагогическими системами и психологические исследования многих других областей образования.

Педагогика тесно связана с физиологией. Для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием обучаемых особенно важно знать закономерности жизнедеятельности организма в целом и отдельных его частей, функциональных систем. Знание закономерностей функционирования высшей нервной деятельности позволяет педагогике конструировать развивающие, обучающие технологии, инструментарий, способствующий оптимальному развитию личности.

Данные социологии способствуют более глубокому осмыслению проблемы социализации личности. Результаты социологических исследований являются базой для решения педагогических проблем, связанных с организацией студенческого досуга, профессиональной ориентацией и многих других.

Будучи наукой об обществе как целостной системе, отдельных ее составляющих, о процессах функционирования

и развития общества, социология в область своих теоретических и практико-прикладных исследований включает проблемы образования и воспитания. В структуре социологической науки плодотворно развиваются такие направления, как социология образования, социология воспитания, социология студенчества и т.д.

Исходное значение для педагогической науки имеет философское знание. Оно является базой для осмысления целей воспитания и образования в современный период развития педагогического знания. Теория познания позволяет опосредованно, благодаря общности законов, определить закономерности учебно-познавательной деятельности и механизмы управления ею. Философские категории необходимости и случайности, общего, единичного и особенного; законы взаимосвязи и взаимозависимости и др. способствуют развитию исследовательского педагогического мышления. В связи с углубленным осмыслением феномена образования на современном этапе педагогического знания интенсивное развитие получает одно из философских направлений — философия образования.

Новые дополнительные возможности для исследования процессов воспитания и обучения открывает перед педагогикой кибернетика. Используя ее данные, педагогическая наука разрабатывает закономерности, способы и механизмы управления учебным процессом.

Завершая обзор межнаучных связей педагогики, отметим, что в педагогических исследованиях активно используются данные и многих других наук: юриспруденции, экономики, информатики, статистики, экологии, этнографии, этнологии, истории, технических наук.

8.3. Методы педагогических исследований

В настоящее время педагогические исследования осуществляются с помощью целой системы разнообразных методов. К ним относятся: *педагогическое наблюдение, исследовательская беседа, изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся, педагогический эксперимент, изучение и обобщение передового педагогического опыта, социологические методы исследования (анкетирование, рейтинг, метод компетентных оценок), методы математической статистики, теоретический анализ*

педагогических идей и др. Попытаемся кратко рассмотреть сущность этих методов.

Педагогическое наблюдение. Этот метод применяется практически в процессе любого педагогического исследования, что вполне естественно. Изучение педагогических явлений требует от исследователя их непосредственного наблюдения, накопления и фиксации фактического материала, относящегося к педагогической работе.

Исследовательская беседа. С помощью этого метода ученый выясняет мнение и отношение как воспитателей, так и воспитуемых к тем или иным педагогическим фактам и явлениям и тем самым пытается составить более глубокое представление о сущности и причинах этих явлений.

Изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся. При исследовании многих педагогических явлений большое значение имеет изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся. Так, изучая стимулирующую роль оценки знаний учащихся на их успеваемость, нельзя обойтись без анализа классных журналов, ведомостей успеваемости за прошедшие годы обучения. Просмотр тетрадей для домашних работ позволяет исследователю изучить качество и содержание домашних заданий, отношение учащихся к их выполнению.

Педагогический эксперимент. Сущность эксперимента (от лат. *experimentum* — проба, опыт) как метода исследования заключается в специальной организации педагогической деятельности учителей и учащихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предложений или гипотез. Когда гипотеза или предположение находит свое подтверждение на практике, исследователь делает соответствующие теоретические обобщения и выводы.

В зависимости от целевых установок различают следующие виды экспериментов: *констатирующий, созидательно-преобразующий и контрольный.*

Констатирующий эксперимент проводится обычно в начале исследования и имеет своей задачей выяснение дел в школьной практике по той или иной изучаемой проблеме.

Созидательно-преобразующий эксперимент. Сущность его заключается в том, что ученый разрабатывает гипотезу исследования, теоретические основы и конкретные методические меры по решению исследуемой проблемы. Он создает

новую психологическую ситуацию с тем, чтобы *преобразовать* состояние дел в лучшую сторону. Если результаты оказываются эффективными, а гипотеза подтверждается, полученные данные подвергаются дальнейшему теоретическому анализу и делаются необходимые выводы.

Дальнейшим этапом исследования этой проблемы является проверка полученных выводов и разработанной методики в массовой школьной практике. Эта задача решается с помощью *контрольного эксперимента*, сущность которого заключается в применении апробированной методики в работе других школ и учителей. Если он подтверждает сделанные выводы, исследователь обобщает полученные результаты, которые и становятся теоретическим и методическим достоянием педагогики.

Особое место в методике педагогических исследований занимает *естественный эксперимент*, создателем которого является известный русский психолог А. Ф. Лазурский (1874—1917). Суть его состоит в том, что исследователь, анализируя те или иные педагогические явления, стремится создавать педагогические ситуации таким образом, чтобы они не нарушали привычного хода деятельности учащихся и учителей и в этом смысле носили естественный характер.

Изучение и обобщение передового педагогического опыта. Этот метод основан на изучении и теоретическом осмыслении практики работы лучших школ и учителей, успешно осуществляющих обучение и воспитание. Речь идет о том, что эмпирически (от греч. *empirio* — опыт), т.е. опытным путем, учителя нередко подходят к важным методическим улучшениям, которые зачастую не были известны в педагогике. Если эти новшества не будут обобщены и под них не будет подведена теоретическая основа, они так и останутся достоянием одиночек. Об этом писал еще К. Д. Ушинский. Он отмечал, что для педагогической науки практический опыт имеет значение лишь тогда, когда из него выводится теоретическая мысль или обобщенное методическое положение. «Передается мысль, выведенная из опыта, — подчеркивал Константин Дмитриевич, — но не самый опыт»¹.

Нередко возникает необходимость провести массовое изучение тех или иных вопросов. Когда, например, нужно выяснить, как используют школьники свободное время,

¹ Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 2. С. 19.

правомерно провести *анкетирование* и предложить им ответить на несколько специально подобранных вопросов. Таким образом можно сравнительно быстро изучить эту проблему и опросить большое количество учащихся.

Рейтинг — метод исследования, когда испытуемым предлагается, например, оценить важность тех или иных нравственных качеств в развитии личности. Близким к нему является метод *компетентных оценок*. Суть его состоит в том, что оценка поведения, характера и других качеств учащихся дается компетентными лицами (учителями, классными руководителями, администрацией школы и т.д.); на основании этой оценки исследователь делает соответствующие выводы.

Методы математической статистики используются для количественного анализа полученного в процессе исследования фактического материала.

Теоретический анализ педагогических идей позволяет делать глубокие научные обобщения по важнейшим вопросам обучения и воспитания и находить новые закономерности там, где их нельзя выявить с помощью эмпирических (опытных) способов исследования. Так на основе теоретического анализа был сделан вывод о том, что хотя процесс воспитания должен направляться на всестороннее развитие учащихся, в каждый отдельно взятый период его осуществления надо выделять отстающие стороны в их развитии и концентрировать педагогические усилия на их «подтягивании», на «выравнивании» развития личности.

8.4. Краткий экскурс в историю педагогики

Как и всякое общественное явление, воспитательная деятельность и ее характер под влиянием общественных условий постоянно развивались и совершенствовались. Долгое время, например, дети усваивали производственный и моральный опыт в процессе совместной трудовой деятельности и повседневного общения со старшими. Так было в родовом обществе и при родовом строе, когда сам этот опыт был еще сравнительно простым. Вот почему воспитание в этот период еще не составляло специфической области профессиональной деятельности людей. Это значит, что в то время не было ни специальных воспитательных учреждений, ни лиц, которые специально занимались бы

педагогической деятельностью и профессией которых было бы воспитание.

Известно, что первое упоминание о школе встречается в древнеегипетских источниках за две с половиной тысячи лет до нашей эры. «То была дворцовая школа, где жрецы обучали детей царских сановников начаткам арифметики и геометрии». Как видим, в этой школе детей обучали не специальные профессионалы-воспитатели, а жрецы, для которых подобная работа была отнюдь не главной, а осуществлялась попутно с использованием основных обязанностей. Во многих же случаях детей обучали родители, другие члены семьи или старики.

Как только воспитание стало выделяться в самостоятельную общественную функцию, люди стали задумываться над обобщением опыта воспитательной деятельности. На одном из древнеегипетских папирусов запечатлено изречение: «Уши мальчика на его спине, он слушает тогда, когда его бьют». Это была уже своеобразная педагогическая идея, определенный подход к воспитанию. Уже в трудах древнегреческих философов — Фалеса из Милета (ок. 625 — ок. 547 гг. до н.э.), Гераклита (ок. 530—470 гг. до н.э.), Демокрита (460 — нач. IV в. до н.э.), Сократа (469—399 гг. до н.э.), Платона (427—347 гг. до н.э.), Аристотеля (384—322 гг. до н.э.), Эпикура (341—270 гг. до н.э.) и других содержалось немало глубоких мыслей по вопросам воспитания. Из античной Греции ведет свое происхождение и термин *педагогика*, который закрепился в качестве названия науки о воспитании.

Надо сказать, что из Древней Греции произошли и многие другие педагогические понятия и термины, например, *школа* (*schole*), что означает досуг, *гимназия* (от греч. *gymnasion* — гимнасий) — общественная школа физического развития, а впоследствии просто средняя школа, и др.

Родоначальником педагогики Древней Греции считается Сократ. Он учил своих учеников вести диалог, полемизировать, логически мыслить. Сократ побуждал своего ученика развивать последовательно спорное положение и приводил его к осознанию абсурдности этого исходного утверждения, а затем наталкивал собеседника на правильный путь и подводил к выводам. Этот метод искания истины и обучения получил название «сократовский». Главное в методе Сократа — это вопросно-ответная система обучения, сутью которой является обучение логическому мышлению.

Ученик Сократа философ Платон основал собственную школу, где читал ученикам лекции. Эта школа получила название Платоновской академии (слово «академия» происходит от мифического героя Академа, в честь которого была названа местность вблизи Афин, где Платон основал свою школу).

В педагогической теории Платона выражалась идея: восторг и познание — единое целое, поэтому познание должно приносить радость, и само слово «школа» в переводе с латинского означает «досуг», который связан всегда с чем-то приятным, поэтому важно делать познавательный процесс приятным и полезным во всех отношениях.

Продолжателем педагогического наследия Платона стал его ученик, известный философ Аристотель, который создал свою школу, лицей, так называемую перипатетическую школу (от греческого слова «перипатео» — прохаживаюсь). Аристотель имел обыкновение во время чтения лекций прогуливаться в ликее со своими слушателями. Аристотель написал трактаты по философии, психологии, физике, биологии, этике, социальной политике, истории, искусству поэзии и риторике, педагогике. В его школе речь шла прежде всего об общей культуре человека. Он внес много в педагогику: ввел возрастную периодизацию, рассматривал воспитание как средство укрепления государства, считал, что школы должны быть государственными и все граждане должны получать одинаковое воспитание. Семейное и общественное воспитание он рассматривал как части целого. Он сформулировал принцип образования — принцип природосообразности, природолюбия.

Сегодня, в XXI в., мы ратуем за экологизацию всего процесса воспитания, стремимся, чтобы чувство природы закладывалось в каждом еще со школьных лет. Но у Аристотеля это уже было.

Большое внимание Аристотель уделял нравственному воспитанию. Он считал, что «из привычки так или иначе сквернословить развивается склонность к совершению дурных поступков». В целом он рассматривал воспитание как единство физического, нравственного и умственного, причем, по его мнению, «физическое воспитание должно предшествовать интеллектуальному».

1. «Спартанское» воспитание предполагало, что все дети воспитывались с 7 лет вне родительской семьи, в суровых условиях выживания, физических испытаний,

тренировочных боях и сражениях, физических наказаний и требований беспрекословного послушания. В чтении и письме учились только самому необходимому, в остальном преследовалась одна цель: беспрекословное послушание, выносливость и наука побеждать.

2. В средние века проблемы воспитания разрабатывались философами-богословами, педагогические идеи которых имели религиозную окраску и были пронизаны церковной догматикой.

Дальнейшее развитие педагогическая мысль получила в трудах мыслителей эпохи Возрождения (XVI—XVII вв.), когда происходило разложение феодализма и начиналось развитие буржуазного общества. Виднейшие деятели этой эпохи: итальянский гуманист Витторино да Фельтре (1378—1446), испанский философ и педагог Хуан Вивес (1442—1540), нидерландский мыслитель Эразм Роттердамский (1469—1536), французский писатель Франсуа Рабле (1494—1553), французский философ Мишель Монтень (1533—1592) и другие выдвигали немало оригинальных и прогрессивных для своего времени педагогических идей. Они критиковали средневековую схоластику и механическую зубрежку, процветавшие в обучении, выступали за гуманное отношение к детям, за освобождение личности от оков феодального угнетения и религиозного аскетизма.

3. *Как особая наука педагогика впервые была вычленена из системы философских знаний в начале XVII в.* Английский философ и естествоиспытатель Ф. Бэкон (1561—1626) в 1623 г. издал свой трактат «О достоинстве и увеличении наук». В нем он сделал попытку классифицировать науки и в качестве отдельной отрасли научного знания назвал *педагогику*, под которой понимал «руководство чтением». В этом же столетии статус педагогики как самостоятельной науки был закреплен трудами и авторитетом выдающегося чешского педагога **Я. Коменского** (1592—1670), теоретические идеи которого получили широкую известность и мировое признание и до сих пор сохраняют свое научное значение. В своем знаменитом труде «Великая дидактика» Я. Коменский разработал основные вопросы теории и организации учебной работы с детьми. Большое внимание он уделял нравственному воспитанию детей, а в книге «Материнская школа» детально изложил свои взгляды на семейное воспитание.

Я. Коменский, чешский мыслитель-гуманист, философ, выдающийся педагог создал стройную педагогическую систему, прогрессивную по своему содержанию и актуальную до сих пор. Над своим капитальным трудом «Великая дидактика» он работал с 1627 по 1638 г. Права была М. Шагинян, что многое возникло в современной жизни из его дидактики: «современная школа, всеобщее образование (без различий наций, классов, пола), метод наглядного обучения, звуковой метод, преимущество родного языка перед иностранным, режим и порядок школьного образования, значение физических упражнений, обязательность музыки в числе школьных предметов, чередование занятий и отдыха, сад или площадка при школе и целый ряд других практических вещей – все это выросло из дидактики Я. Коменского, всем этим человечество обязано ему».

Метод обучения, который предлагал Я. Коменский, в отличие от схоластической школы, не отвращал детей от занятий, а должен был возбуждать в них радость, превращая овладение знаниями в приятное занятие, позволяя пройти путь к вершинам науки без скуки, окриков и побоев, а как бы шутя и играя (он предлагал учебные игры, учебные пьесы, написал книги «Школа — театр», «Школа — игра». Школа, по Я. Коменскому, — дом радости. Его дидактика построена на принципе целесообразности и природосообразности (вспомните Аристотеля).

Его девиз: никакого насилия над человеком! Он писал: «Академические учебные работы будут продвигаться вперед легко и успешно, если каждый посвятит себя тому виду занятий, к которому, как это можно заключить по верным признакам, его предназначила природа. Ибо по природным дарованиям один является музыкантом, поэтом, оратором, физиком и т.д., в то время как другие более склонны к богословию, медицине, юриспруденции».

Я. Коменский выдвинул идею непрерывности образования (учить через всю жизнь), разработал систему дошкольного и школьного обучения и воспитания, говорил о том, что в каждом государстве должны быть академии — высшие школы для молодежи с 18 до 24 лет, а также «школы зрелого возраста».

Я. Коменский высоко поднимал значимость нравственного воспитания, он писал: «Надо следить за тем, чтобы академии воспитывали только трудолюбивых, честных и способных людей. Они не должны терпеть лжестудентов,

которые, подавая другим вредный пример бездействия и роскоши, расточают отцовское имущество и губят свои годы. Ведь слово студент в переводе с латинского “усердно занимающийся”».

В плане совершенствования обучения Я. Коменский первый ввел принцип наглядного обучения, издав иллюстрированный учебник «Мир чувственных вещей в картинках». Он создал пансофическую школу (кабинеты физики, механики, естественно-исторических наук, кабинет биологии и пришкольный сад). Важна и актуальна до сих пор его идея: «Сообщить ученикам не отдельные, разрозненные знания, а систему знаний, энциклопедию, которая могла бы связно удержаться в памяти, снабдить сведением о самом основном в каждой науке и сделать учащегося универсально образованным человеком». Он писал: «Если из наших знаний исключить то, что менее необходимо, то у нас было бы в распоряжении по меньшей мере вдвое больше времени и мы затрачивали бы вдвое меньше труда. Надо уметь отбирать только нужное». Я. Коменский считал, «что все имеющее между собой связь должно быть преподаваемо одновременно, параллельно друг с другом» (сравни с современной идеей межпредметных связей).

Удивительно, что идеи Я. Коменского, высказанные 350 лет назад, так актуальны и полезны в наше время. По праву его считают гениальным педагогом-провидцем.

4. Вслед за ним в историю западноевропейской педагогики вошли имена таких ее виднейших деятелей, как Дж. Локк (1632—1704) в Англии, Ж.-Ж. Руссо (1712—1778) во Франции, И. Г. Песталоцци (1746—1827) в Швейцарии, И. Герbart (1776—1841) и А. Дистервег (1790—1866) в Германии.

В своем труде «Мысли о воспитании» **Дж. Локк** уделял большое внимание психологическим основам воспитания, а также нравственному формированию личности. Отрицая наличие врожденных качеств детей, он уподоблял ребенка «чистой доске» (*tabula rasa*), на которой можно писать что угодно, указывая тем самым на большую силу воспитания. **Ж.-Ж. Руссо**, напротив, исходил из идеи природного совершенства детей. По его мнению, воспитание не должно мешать развитию этого совершенства, а потому следует предоставлять детям полную свободу, приспособляясь к их склонностям и интересам. Эти идеи философа положили

начало разработке теории «свободного воспитания» и педоцентризма в педагогической науке, согласно которым воспитание должно следовать исключительно интересам и желаниями детей и способствовать их развитию.

Ж.-Ж. Руссо (1712—1778) изложил педагогические воззрения в книге «Эмиль, или О воспитании». Философ критикует книжный характер обучения, оторванный от жизни, предлагает учить тому, что ребенку интересно, чтобы ребенок был сам активен в процессе его обучения и воспитания, надо доверять ему его самовоспитание. Ж.-Ж. Руссо был поборником развития у детей самостоятельного мышления, настаивая на активизации обучения, его связи с жизнью, с личностным опытом ребенка, особое значение придавал трудовому воспитанию.

5. Идеи Ж.-Ж. Руссо получили дальнейшее развитие и практическое воплощение в трудах швейцарского педагога **И. Г. Песталоцци** (1746—1827), который утверждал, что цель обучения — в развитии человечности, в гармоническом развитии всех сил и способностей человека. Он считал, что воспитание должно быть природосообразным: оно призвано развивать присущие человеческой природе духовные и физические силы в соответствии со свойственным ребенку стремлением к всесторонней деятельности.

Главная заслуга И. Г. Песталоцци в том, что он один из основоположников дидактики начального обучения. Его теория элементарного образования включает умственное, нравственное, физическое и трудовое образование, которое осуществляется в тесной связи и взаимодействии, чтобы в итоге получить гармоническое развитие человека. Его идею развивающего обучения К. Д. Ушинский называл великим открытием. И. Г. Песталоцци разработал методику обучения детей счету, измерению и речи, расширил элементарные сведения обучения, включив в него сведения из геометрии, географии, а также рисование, пение и гимнастику.

И. Г. Песталоцци в своем сочинении «Лингард и Гертруда» развивал идеи о гуманном характере воспитания, доброжелательном отношении к детям, привитии им сочувствия и сострадательности к людям как основы их нравственного развития. В практической педагогической деятельности он пытался соединить обучение и воспитание детей с организацией их посильного труда, использовал воспитательную роль детского сообщества, получившего

впоследствии название воспитательного коллектива, для нравственного формирования своих питомцев.

Заметную роль в разработке педагогических основ воспитания сыграл **И. Герbart**, предложив практические способы нравственного воспитания (сдерживающий, направляющий, нормативный, морализаторский, увещевающий), но отдельные его идеи носили консервативный характер. Именно с этих позиций он считал необходимым подавлять в детях «дикую резвость», используя для этого физические наказания, а также осуществлять неослабный надзор за их поведением и записывать их проступки в особый журнал — кондуит. В обучении И. Герbart выделил преподавание и учение, раскрыл логику учебного процесса, предложил новые методы обучения (описательный, аналитический и синтетический) и соотнес их с последовательностью учебного процесса.

6. С прогрессивно-демократических позиций разрабатывал педагогическую теорию немецкий педагог **А. Дистерверг (1790—1866)**. Особенно полезными являются его идеи об активизации учебной деятельности учащихся, усилении их самостоятельной работы. Он был последователем И. Г. Песталоцци и основными принципами воспитания считал природосообразность, культуросообразность и самодеятельность.

Под природосообразностью он понимал возбуждение врожденных задатков ребенка в соответствии с заложенным в нем стремлением к развитию. Выдвинутый им **принцип культуросообразности** означал, что воспитание должно считаться не только с природой ребенка, но и с уровнем культуры данного времени и страны. Самодеятельность, самостоятельность учащихся А. Дистерверг считал решающим фактором, определяющим личность человека, все его поведение.

Он дополнил идею И. Г. Песталоцци о развивающем обучении, сформулировал 33 закона и правила, например дидактические правила: ясность, четкость, последовательность, самостоятельность учащихся, заинтересованность учителя и ученика.

7. С XVIII в. начинается профессиональная подготовка учителей. В 1732 г., в частности, открывается первая учительская семинария в Германии (г. Штеттин). В 1779 г. учреждается педагогическая (учительская) семинария при Московском университете, а с 1804 г. последовало открытие

в России педагогических институтов. Становится необходимым преподавание педагогики как особой научной дисциплины, а в 1840 г. в Главном педагогическом институте открывается кафедра педагогики.

8. Активно разрабатывались идеи воспитания в российской педагогике. Необходимо отметить, что в России с давних времен открывались школы. Сохранились сведения об открытии школы на 300 детей в Новгороде в 1030 г.

Весьма плодотворной была теоретическая и практическая деятельность в области педагогики выходца из Белоруссии **С. Полоцкого** (1629—1680). В 1664 г. им была открыта при Спасском монастыре в Москве школа славяно-греко-латинского языка. В 1667 г. он был назначен воспитателем царских детей и обучал царевичей Алексея, Федора и царевну Софью. Под его наблюдением воспитывался Петр I. С. Полоцкий составил проект Славяно-греко-латинской академии, которая была открыта в 1687 г. уже после его смерти и значительно расширила высшее образование в Российском государстве. С. Полоцкий считал главными факторами воспитания пример родителей и учителей, а также окружающую среду. Он выступал против теории «врожденных идей», которыми якобы определяется развитие детей, и придавал большое значение воспитанию, которое, по его мнению, должно направляться на формирование чувств и разума человека.

Большой вклад в развитие российской педагогической мысли внес **М. В. Ломоносов** (1711—1765). Он создал ряд учебных книг: «Риторику» (1748), «Российскую грамматику» (1755) и др.

Заметный след в российской педагогике оставил **Н. И. Новиков** (1744—1818). Он издавал первый в России журнал «Детское чтение для сердца и разума» и с просветительских позиций вел борьбу с крепостничеством. Он считал, что у детей надо воспитывать уважение к труду, доброжелательность и сострадание к людям. В статье «О воспитании и наставлении детей. Для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия» Н. И. Новиков впервые в русской педагогической литературе объявил педагогику наукой.

Оригинальные педагогические идеи выдвигал **Л. Н. Толстой**, который в своем имении Ясная Поляна организовал начальную школу для детей крестьян и осуществлял в ней свой подход к обучению и воспитанию. Большое внимание

он обращал на развитие творческой самостоятельности детей, стремился к воплощению теории «свободного воспитания», создал учебник для начальной школы «Азбука».

9. В России цельную дидактическую систему разработал педагог **К. Д. Ушинский** (1824–1870). Стержнем его педагогической системы стали требования демократизации образования и обучения, идея народности воспитания, признания творческой силы трудового народа и его прав на образование. К. Д. Ушинский отмечал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях». Он показал, что знать человека во всех отношениях — это значит изучить его физические и психические особенности. К. Д. Ушинский мечтал о таком времени, когда педагог будет не только учителем, но и психологом. В своем капитальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869) он дал анализ психологических механизмов внимания, интереса, памяти, воображения, эмоций, воли, мышления, обосновал необходимость их учета в процессе обучения. Особое внимание обратил на влияние непреднамеренного воспитания, влияния общественной среды, «духа времени», его культуры и передовых общественных идеалов.

Цель воспитания, по К. Д. Ушинскому, — формирование активной и творческой личности, подготовка человека к физическому и умственному труду как высшей форме человеческой деятельности. Считая роль религии в формировании общественной морали положительной, он выступал в то же время за независимость ее от науки и школы, выступал против руководящей роли духовенства в школе.

Проблемы нравственного воспитания представлены у К. Д. Ушинского как общественно-исторические. В нравственном воспитании он отводил одно из главных мест патриотизму, который исключает шовинизм, требует воспитания гражданского долга «высказать смелое слово истины “против гнета и насилия”». Его система нравственного воспитания исключала авторитарность, строилась на силе положительного примера, на разумной деятельности ребенка. Он требовал от учителя развития активной любви к человеку, создания атмосферы товарищества. (Вот где корни педагогики сотрудничества.)

Новой педагогической идеей К. Д. Ушинского была постановка перед учителем задачи научить учеников

учиться: «...Следует передать ученику не только те или иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания».

К. Д. Ушинский утвердил принцип воспитывающего обучения, который представляет собой единство обучения и воспитания: «Воспитание должно действовать не на одно увеличение запаса знаний, но и на убеждения человека». Таким образом, он по праву считается основоположником научной педагогики в России.

На основе исторического анализа педагогических идей можно выделить следующие этапы становления научной педагогики. Этапы становления научной педагогики приведены в табл. 8.1.

Таблица 8.1

| | |
|---|---|
| Общественно-экономическая формация | Формы существования педагогического знания |
| Первобытное общество | Житейские нормы |
| Первобытнообщинная | Традиции, предания, обычаи |
| Рабовладельческая | Философия как наука. Педагогическое знание в составе философии |
| Феодальная: | |
| – расцвет феодализма | Теология как ветвь философии. Педагогическое знание в составе теологии |
| – эпоха Возрождения и Реформации (зарождение капитализма) | Философия, теология, художественная литература, появление первых педагогических работ |
| Капиталистическая | Педагогика как наука. Развитие педагогических теорий |

10. В XX в. выросло число педагогических центров в мире, усилился обмен опытом между учеными-педагогами в национальном и международном масштабе, что стимулировало развитие педагогической науки и практики. В этот период в педагогике прослеживаются две основные парадигмы: педагогический традиционализм и альтернативное направление.

К традиционализму относили социальную педагогику (развитие педагогики социально обусловлено, необходимо в процессе воспитания обеспечить социализацию учеников,

успешное вхождение их в общество с учетом требований общества); религиозную педагогику (стремление синтезировать веру и науку на основе религиозных канонів, когда религиозное воспитание — важный элемент нравственного и духовного развития человека).

Альтернативное направление в педагогике предложили новые идеи и концепции: свободного воспитания, экспериментальной педагогики, прагматической и функциональной педагогики, а также педагогики личности.

11. Педагогические идеи в XX в. в советский период, в СССР имели свою динамику развития: в послереволюционной России строительство системы школьного образования шло в течение почти десятилетия. В декабре 1917 г. специальным постановлением Совета Народных Комиссаров все учебные заведения были переданы Народному комиссариату просвещения. В его деятельности большую роль сыграли А. В. Луначарский и Н. К. Крупская.

В 1920 г. Наркомпрос опубликовал учебный план единой советской школы, который имел отличительные особенности по сравнению с учебными планами в дореволюционной России:

— разносторонний состав учебных предметов, включающий гуманитарные, физико-математические и естественные науки;

— большое количество учебных часов на язык и литературу, математику и естественные науки;

— значительное количество часов на физическое воспитание.

В дальнейшем учебные планы советской школы многократно перерабатывались, однако эти характерные черты оставались неизменными. В середине 20-х гг. XX в. были попытки введения комплексных программ: весь объем знаний был преподнесен в виде единого комплекса сведений о природе, труде и человеческом обществе. Таким образом, пытались заполнить разрыв между различными школьными предметами и соединить обучение с жизнью и практикой.

В 1930 г. было объявлено о всеобщем обязательном начальном обучении. Ряд постановлений ЦК ВКП(б) в 30-е гг. XX в. четко определил требования к общеобразовательной школе: обеспечить высокий уровень знаний, политехническое обучение в тесной взаимосвязи с прочным усвоением основ наук. Было указано, что основной формой организации учебной работы должен стать урок «с данной группой учащихся со строго определенным расписанием

занятий и твердым составом учащихся» при четком определении продолжительности и структуры учебного года.

Школа была ориентирована на образование информационного типа, продуцирующее знания, умения, навыки. С помощью образования решались острые социальные проблемы: сначала обучение всех граждан грамоте, затем — повышение уровня образованности населения, подготовка профессиональных кадров для всех отраслей производства и культурной сферы.

Школе был четко сформулирован социальный заказ: воспитание человека определенного типа. Это определило жесткую нормативно-охранительную систему воспитания: введение единой детской организации (пионерской), идеологизация воспитательной и учебной работы. Педагогическая теория 1920—30-х гг. в России имела ряд характерных особенностей: **основная педагогическая идея того времени — идея трудовой школы, основанной на принципах политехничности и индустриализации.**

Политехнический принцип заключается в том, что трудовые занятия любого специального вида являются средством изучения общих основ производства. Наибольшее развитие принцип политехничности получил в трудах Н. К. Крупской.

«Трудовая школа есть орудие выработки нового человека и новой культуры пролетариата, основанной на условиях общественного труда», — писал П. П. Блонский, обосновывая **принцип индустриализации, понимаемый как тесная связь школы непосредственно с производством.** Эти идеи нашли отражение в создании нового типа школ, так называемых ФЗУ. **Школы фабрично-заводского ученичества ставили своей целью подготовку квалифицированных рабочих для промышленности и транспорта.** В учебные планы ФЗУ наряду со специальными дисциплинами включали общеобразовательные дисциплины, и учащиеся получали образование в объеме школы-семилетки.

Трудовое воспитание считалось важнейшей частью педагогической практики. Другой важной проблемой педагогической теории была организация и воспитание детского коллектива. Чувство коллективизма, по мнению Н. К. Крупской, — основа нравственного воспитания. Общественно полезная работа детей в коллективе должна и может стать эффективным средством воспитания при условии хорошей организации, соответствия работы знаниям и умениям детей. Вопросы формирования детского

коллектива и творческой целеустремленной личности разрабатывались в трудах практически всех крупных ученых-педагогов того времени.

12. **П. П. Блонского (1884—1941) часто называют «советским Песталоцци»**, оказавшим большое влияние на педагогов 20-х гг. XX в. Он сформулировал основополагающие педагогические идеи: обучение и воспитание должно осуществляться на основе знаний закономерностей развития ребенка; уважение личности ребенка, его потребностей и интересов; разностороннее развитие личности ребенка (умственное, нравственное, эстетическое, трудовое).

Исследования П. П. Блонского основывались на двух главных принципах: идее развития и целостном подходе к изучению ребенка. Он попытался дать полную картину жизни ребенка, рассматривая его как «естественное целое». В учебнике «Педология» (1936) П. П. Блонский дал представление о своеобразии разных возрастных периодов и связанных с ним особенностях воспитания и обучения. Он выдвинул оригинальную теорию памяти, рассматривая различные ее виды как ступени развития мнемической функции, высказал гипотезу о происхождении внутренней речи у ребенка, изучая эмоциональную сферу, считал ее фундаментом поведения человека. П. П. Блонский сформулировал принцип индустриализации — тесной связи школы с производством, трудовым профессиональным обучением. **Он — автор первого учебного пособия по педагогике в советской России.**

13. **А. С. Макаренко (1888—1939) — один из виднейших отечественных педагогов**, всю свою научную деятельность связывал с воспитательной практикой (практически осуществлял воспитательную работу в колонии для малолетних преступников, преобразовав ее в коммуну, — этот педагогический опыт А. С. Макаренко описал в литературных произведениях «Педагогическая поэма» и «Флаги на башнях»). Он создал теорию воспитательного коллектива как формы педагогического процесса, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни, отношения.

Педагог разработал вопросы строения и организации коллектива, методов воспитания в нем, методiku формирования сознательной дисциплины, создания воспитывающих традиций. Его педагогические находки — разновозрастные отряды, советы командиров, самоуправление, создание мажорного оптимистического тона в жизни коллектива и др. — имеют значение до сих пор. **Воспитание личности**

в коллективе и через коллектив — главная задача воспитательной работы. Настоящему коллективу необходимо иметь общую цель, заниматься разнообразной деятельностью, в нем должны быть органы, направляющие его жизнь и работу. Для детского коллектива необходима бодрая, радостная, мажорная атмосфера. А. С. Макаренко научно обосновал требования, которым должен отвечать педагогический коллектив воспитательного учреждения, и правила его взаимоотношений с коллективом воспитанников.

Трудовое воспитание, по мнению А. С. Макаренко, является одним из важнейших элементов воспитания. Участие в производительном труде сразу меняет социальный статус ребенка, превращает его во «взрослого» гражданина. **Идея соединения обучения с производительным трудом**, причем производительный труд должен быть организован определенным образом, как часть воспитательного процесса, была реализована им на практике. Этот опыт доказал, что самосознание детей получает огромный творческий импульс благодаря участию в производительном труде.

А. С. Макаренко разработал важнейшие вопросы семейного воспитания, в том числе структуры семьи, ее культуры, методов воспитания в семье. Он утверждал, что **воспитать ребенка правильно легче, чем потом его перевоспитывать.** Семья как коллектив, поведение родителей в конечном счете определяют успех воспитания детей. В «Книге для родителей» педагог показывает, что **семья является первичным коллективом, где все являются полноправными членами со своими функциями и обязанностями, в том числе и ребенок.** Личный пример родителей, их поступки, отношение к труду, к вещам, их отношения между собой — все это влияет на ребенка, формирует его личность. Родители должны проявлять к детям требовательную любовь и иметь в глазах детей заслуженный авторитет.

14. **В. А. Сухомлинский (1918–1970)** является крупнейшим педагогом XX в., его педагогические работы переведены на 40 языков народов мира, он рассматривал практически все аспекты теории и практики воспитания, дидактики и школоведения.

Талантливый практик и теоретик, он всю жизнь проработал в сельской школе. Важное место в его деятельности занимает проблема творческого отношения педагога к своей профессиональной деятельности, имеющей огромное социальное значение. В книге «Разговор с молодым директором школы» В. А. Сухомлинский писал: «Если вы хотите, чтобы

педагогический труд давал учителю радость, а не превращался в скучную однообразную повседневность, ведите каждого учителя на тропку исследователя». Успех работы воспитателя возможен только при организации сочетания мастерства и творчества, при глубоком знании сочетания жизни детей, особенностей каждого ребенка.

Основное внимание В. А. Сухомлинский уделял воспитанию у подрастающего поколения гражданственности. Он продолжил развитие учения о воспитательном процессе в коллективе, разработал методику работы с отдельным учеником в коллективе. Детский коллектив — сообщество детей, в котором есть идейная, интеллектуальная, эмоциональная и организаторская общность.

Путь к богатству духовной жизни коллектива сложен: **от индивидуального вклада каждого воспитанника — к общему «богатству» коллектива, а от него к влиянию на индивида и вновь к увеличению частного «вклада» в общий фонд** и так до бесконечности, т.е. устанавливаются двусторонние глубокие связи.

В. А. Сухомлинский вводит новые понятия — «коллективная духовная жизнь», «интеллектуальный фон класса». **Взаимодействие разнообразных интересов и увлечений, обмен духовными приобретениями, знаниями повышает «интеллектуальный фон», общий уровень развития детей**, вызывает стремление узнать больше и тем самым помогает в главном — в учении, — главном совместном труде в школьном коллективе. Глубоко и оригинально разработаны В. А. Сухомлинским вопросы воспитательного воздействия традиций, фольклора, природы.

15. В конце 70-х — начале 80-х гг. XX в. на арену общественно-педагогической жизни вышел большой отряд педагогов-новаторов, педагогов-практиков. «Творчество учителя — творчество ученика» — таков их девиз. Увлеченность своим предметом, умение построить урок так, чтобы все ученики участвовали в учебном труде, любовь к детям, уважение к личности ребенка с того самого дня, когда он переступил порог школы, — это то, что отличает настоящего учителя.

Издательство «Педагогика» с 1979 г. стало выпускать серию «Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки». В числе первых вышли книги, рассказывающие о педагогическом опыте В. Ф. Шаталова, Е. И. Ильина, С. И. Лысенковой, Ш. Амонашвили.

Педагогика сотрудничества, которую развивают педагоги-новаторы, основывается на воспитательном подходе

к обучению: судить о ребенке следует не по знаниям, а по его отношению к труду, к людям, нравственным ценностям и качествам.

Индивидуальный подход В. Ф. Шаталова рассчитан на всех учеников одновременно: он возбуждает атмосферу коллективной, увлеченной и творческой работы. Он борется за избавление детей от унижающего их достоинство страха перед двойкой, вселяет в них оптимизм, дает возможность ощутить свой успех в учебе. Для этого педагог использует такие приемы: объясняет учебный материал максимально четко, логично, используя наглядные блок-схемы, отражающие логические связи учебного материала, ученики отвечают, опираясь на блок-схему, дома первоначально решают те же задачи, которые рассматривались на уроке, — в результате даже «слабые», но желающие учиться ученики могут добиться успеха.

По мере освоения материала учебной темы ученики имеют право творчески выбирать любые задания из набора предложенных, находить свои творческие варианты решения, при проверке исправляются ошибки, но оценки не ставятся. Оценка знаний производится после усвоения темы каждым учеником.

В. Ф. Шаталов утверждает, что главные методические инструменты учителя — чуткость, понимание внутреннего мира ребенка, его переживаний, сомнений, слабостей.

Индивидуальное воздействие на личность ребенка через работающий, созидающий, творящий коллектив характерно для многих педагогов-новаторов. Учитель труда и черчения И. П. Волков считал, что для развития склонностей и способностей учащихся необходимы возможности попробовать свои силы в различных видах деятельности. В его «свободной мастерской» собраны всевозможные инструменты и материалы, каждый может выбрать дело по душе, при этом нет ограничения инициативы школьника. Существует лишь одно правило: «Научился сам — научи товарища».

В своем творчестве педагоги-новаторы стремились преодолеть замкнутость школьного классного мира, отрыв обучения от жизни. Е. И. Ильин, например, убежден, что уроки литературы должны стать уроками человековедения, стать средством глубокого творческого восприятия литературы и как учебного предмета, и как учебника жизни.

Идеи, предложенные педагогами-новаторами, например, теории обучения «крупными блоками», концепция опережающего обучения С. Н. Лысенковой (когда несколько

минут на уроке уделяется знакомству с новыми понятиями, которые будут изучаться в недалеком будущем), приносят практическую пользу в учебном процессе.

8.5. Основные педагогические категории

Предметом педагогической науки в его строго научном и точном понимании является воспитание как особая функция человеческого общества. Исходя из такого понимания предмета педагогики рассмотрим основные педагогические категории.

К категориям относятся наиболее емкие и общие понятия, отражающие сущность науки, ее устоявшиеся и типичные свойства. В любой науке категории выполняют ведущую роль, они пронизывают все научное знание и как бы связывают его в целостную систему.

Воспитание — социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду. Категория «воспитание» — одна из основных в педагогике. Характеризуя объем понятия, выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом, и воспитание в узком смысле — как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений.

Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении, а именно как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т.д.). Таким образом, **воспитание — это целенаправленное «выращивание» личности на основе формирования:**

- 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира;
- 2) мировоззрения;
- 3) поведения (как проявления отношений и мировоззрения).

Можно выделить виды воспитания (умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и т.д.).

Воспитание — конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным уровнем общества и государства.

Развитие каждого человека человечество обеспечивает через воспитание, передавая опыт свой собственный и предшествующих поколений.

Развитие — это объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека.

Можно выделить **физическое развитие** (изменения роста, веса, силы, пропорций тела человека), физиологическое развитие (изменение функций организма в области сердечно-сосудистой, нервной систем, пищеварения, деторождения и пр.), **психическое развитие** (усложнение процессов отражения человеком действительности: ощущения, восприятие, память, мышление, чувства, воображение, а также более сложные психические образования: потребности, мотивы деятельности, способности, интересы, ценностные ориентации).

Социальное развитие человека состоит в его постепенном вхождении в общество: в общественные, идеологические, экономические, производственные, правовые и другие отношения. Усвоив эти отношения и свои функции в них, человек становится членом общества.

Вершиной воспитания является **духовное развитие человека**. Оно означает осмысление им своего высокого предназначения в жизни, появление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному нравственному совершенствованию. Мерой духовного развития может быть степень ответственности человека за свое физическое, психическое, социальное развитие, за свою жизнь и жизни других людей. Духовное развитие все более признается ядром становления личности в человеке.

Способность к развитию — важнейшее свойство личности на протяжении всей жизни человека. Физическое, психическое и социальное развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов. Оно происходит в процессе усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу на данном этапе развития.

Может показаться, что воспитание по отношению к развитию вторично. На самом деле их отношения сложнее. В процессе воспитания человека происходит его развитие, уровень которого затем влияет на воспитание, изменяет его. Более совершенное воспитание ускоряет темпы развития.

На протяжении всей жизни человека воспитание и развитие взаимно обеспечивают друг друга.

Категорию «воспитание» используют широко: передавать опыт, следовательно, воспитывать можно в семье, через средства массовой информации, через искусство, через политику, идеологию и т.д. Но среди форм воспитания особенно выделяется образование.

Образование — это специально организованная система внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека. Специально организованная образовательная система — это учебно-воспитательные заведения, учреждения повышения квалификации и переподготовки кадров. В ней осуществляются передача и прием опыта поколений согласно целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогов. Все образовательные учреждения в государстве объединены в единую систему образования, посредством чего идет управление развитием человека.

Образование в буквальном смысле означает создание образа, некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью. Поэтому **образование трактуют как процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений.**

Рассмотрим следующие три компонента образования: обучение, воспитание, развитие (рис. 8.1):

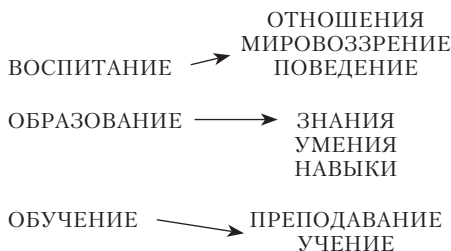


Рис. 8.1. Компоненты образования

В образовании выделяются процессы, которые обозначают непосредственно акт передачи и приема опыта. Это ядро образования — обучение.

Обучение — конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого под руководством специально

подготовленного лица (педагога, преподавателя) реализуются общественно обусловленные задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием.

Обучение — процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся. Как процесс обучение включает в себя две части: преподавание, в ходе которого осуществляется передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности, и учение (деятельность ученика) как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование.

Принципы, закономерности, цели, содержание, формы и методы обучения изучает дидактика.

Категории «воспитание», «образование», «обучение» можно соотнести по принципу «матрешки». Представьте себе маленькую матрешку — это обучение. Далее идет средняя матрешка — образование и, наконец, большая — воспитание. Увидеть в отдельности каждую из них и описать можно, но нельзя понять одну без другой. Это тот случай, когда внутреннее автономное строение обеспечивает сохранение единой природной целостности.

Вернемся к матрешке. Все ее три составляющие обозначают внешние по отношению к самому человеку силы: кто-то ее воспитывает, кто-то образует, кто-то обучает. Эти факторы надличностные. Но ведь сам человек активен уже с рождения, он рождается со способностью к развитию. Он не сосуд, куда «сливается» опыт человечества, он сам способен этот опыт приобретать и творить что-то новое. Поэтому основными душевными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

Самовоспитание — это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса. Осуществляя самовоспитание, человек может самообразовываться.

Самообразование — это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. Самообучение — это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств.

В понятиях «самовоспитание», «самообразование», «самообучение» педагогика описывает внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы — воспитание, образование, обучение — лишь условия, средства их пробуждения, приведения в действие. Вот почему философы, педагоги, психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития.

Осуществляя воспитание, образование, обучение, люди в обществе вступают между собой в определенные отношения — это воспитательные отношения. **Воспитательные отношения есть разновидность отношений людей между собой, направленных на развитие человека посредством воспитания, образования, обучения.** Воспитательные отношения направлены на формирование человека как личности, т.е. на развитие его самовоспитания, самообразования, самообучения. В данные отношения могут быть включены разнообразие средств: техника, искусство, природа. На основании этого различают такие типы воспитательных отношений, как «человек — человек», «человек — книга — человек», «человек — техника — человек», «человек — искусство — человек», «человек — природа — человек».

В структуру воспитательных отношений входят два субъекта и объект. В качестве субъектов могут быть педагог и его ученик, педагогический коллектив и коллектив учащихся, родители, т.е. те, кто производит передачу и усваивает опыт поколений. Поэтому в педагогике различают субъект-субъектные отношения.

Воспитательные отношения — это микроклеточка, где внешние факторы (воспитание, образование, обучение) сходятся с внутренними человеческими (самовоспитанием, самообразованием, самообучением). В результате такого взаимодействия получается развитие человека, формируется личность. Система основных педагогических категорий по В. С. Безруковой приведена в табл. 8.2.

Таблица 8.2

| | |
|---------------------------------------|---|
| РАЗВИТИЕ | — |
| ВОСПИТАНИЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧЕНИЕ | САМОВОСПИТАНИЕ САМООБРАЗОВАНИЕ САМООБУЧЕНИЕ |
| ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ | — |

Педагогику следует рассматривать как особую сферу деятельности по воспитанию и обучению человека.

Педагогическая деятельность есть управление деятельностью ученика (воспитанника) и процессом взаимодействия с ним. Главная особенность педагогической деятельности состоит в том, что ее объектом и субъектом всегда является человек. Поэтому профессию педагога относят к типу «человек — человек». В педагогической деятельности педагог выполняет *гностическую, конструктивную, организаторскую, коммуникативную, диагностическую, корректирующую и контрольно-оценочную функции.*

Педагогическую деятельность определяют как решение педагогических проблем и задач. **Педагогическая проблема** — это объективно возникающий в педагогической практике и теории вопрос или комплекс вопросов относительно процессов обучения и воспитания человека. **Педагогическая задача** — это результат осознания педагогом цели обучения и воспитания, а также условий и способов ее реализации на практике. Педагогические задачи делятся на два класса: задачи по обучению и задачи по воспитанию человека. **Педагогическая ситуация** определяет комплекс условий, при которых решается педагогическая задача. Эти условия могут способствовать либо препятствовать успешному решению задачи.

Педагогическая технология — это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей.

Виды педагогической деятельности подразделяются в зависимости от типа педагогической задачи:

1) практическая деятельность по обучению и воспитанию человека (цель: передача жизненного, культурного и научного опыта от старшего поколения к младшему; средства достижения цели: методы и приемы обучения и воспитания; результатом педагогического труда является обученный, воспитанный и образованный человек);

2) методическая деятельность специалиста по изложению материалов педагогической науки и практики педагогическим работникам различных учреждений (цель: передача передового педагогического опыта и научных открытий педагогам с помощью научно-методических семинаров, конференций, распространения специальной литературы; в результате формируется компетентный и творческий

педагог-практик, профессионал, владеющий современными педагогическими технологиями);

3) управленческая деятельность руководителей образовательной системы (цель: управление работой педагогов-практиков на основе применения методов управления коллективом, коллективного сотрудничества; в результате формируется творчески работающий педагогический коллектив, обеспечивающий высокое качество образования и воспитания учащихся в данной образовательной системе);

4) научно-педагогическая деятельность (цель: поиск и разработка новых педагогических знаний; средства достижения цели: применение методов научного познания (наблюдение, эксперимент, моделирование, разработка теорий, новых педагогических технологий). Результатом является новое педагогическое знание в виде законов, принципов, новых систем, технологий, методов и форм организации процессов обучения и воспитания).

Педагогическая деятельность осуществляется в процессе педагогического общения, строится по законам взаимодействия с учетом особенностей общения людей и стилей их поведения.

Контрольные вопросы и задания

1. Укажите объект и предмет педагогики как науки.
2. Педагогику называют наукой и искусством. Обоснуйте свою позицию.
3. Какие отрасли педагогики выделяются?
4. Какие методы применяются в педагогических исследованиях?
5. Какие этапы исторического развития педагогических знаний можно выделить? Обоснуйте основные педагогические идеи Я. Коменского.
6. Какой вклад в развитие отечественной педагогики внес К. Д. Ушинский?
7. Назовите основные педагогические категории. Дайте определение этим понятиям.

Глава 9

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА И ПРОЦЕСС

9.1. Образование как социокультурный феномен

Существует большое количество определений и формулировок понятия «образование». Его значение было выработано в конце XVIII в. под влиянием И. Гете, И. Г. Песталоцци и неогуманистов (оно означало общий духовный процесс формирования человека). Такое понимание образования широкое и, следовательно, включает в себя более узкие дефиниции.

Образование — сложное и многогранное общественное явление, сфера передачи, усвоения и переработки знаний и социального опыта. Американский ученый Н. Смелзер определяет образование как институционализированный процесс, на основе которого общество передает ценности, умения и знания от одного человека, группы, сообщества другим. Задача всякого образования состоит в том, чтобы индивид в процессе овладения совокупностью систематизированных знаний и связанных с ними навыков и умений приобщился к набору культурных ценностей, доминирующему в данном обществе.

Образование — целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства.

Категория педагогики «образование» понимается как:

1) образование как общечеловеческая ценность, ценность развивающегося человека и общества;

2) образование как процесс обучения и воспитания человека — предполагает протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состояниями участников этого процесса; технологичность, обеспечивающую изменения, преобразования;

3) образование как результат процесса обучения и воспитания. **Образование трактуют как процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений.** Образование как результат свидетельствует об окончании учебного заведения и удостоверении этого факта сертификатом;

4) образование как система — имеет определенную структуру и иерархию ее элементов в виде научных и учебных заведений разного типа (дошкольное, начальное, среднее, среднее специальное, высшее, постдипломное образование).

Вся совокупность образовательных, учебно-воспитательных учреждений выстраивается в систему в рамках конкретного города, региона, страны. На протяжении веков оформлялись разные воспитательные и образовательные учреждения, например: детские сады, школы-гимназии, школы-интернаты, лицеи, колледжи, институты, университеты, академии, центры повышения квалификации и профессиональной переподготовки, дворцы творчества и т.п.

Образование обеспечивает в конечном счете определенный уровень развития познавательных потребностей и способностей человека, определенный уровень знаний, умений, навыков, его подготовки к тому или иному виду практической деятельности.

Под содержанием образования В. С. Леднев понимает «...содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений (обучение), во-вторых, воспитанием типологических качеств личности (воспитание), в-третьих, умственным и физическим развитием человека (развитие)». Отсюда следуют три компонента образования: обучение, воспитание, развитие.

Современное понимание образования находим в «Законо Российской Федерации об образовании» (1992): «Под образованием в настоящем законе понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов)». Общие требования к содержанию образования изложены в статье 14 этого закона:

«Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано:

- на обеспечение самоопределения личности, создания условий для ее самореализации;
- на развитие гражданского общества;
- на укрепление и совершенствование правового государства.

Содержание образования должно обеспечивать:

- формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;
- адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;
- интеграцию личности в системы мировой и национальных культур;
- формирование человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- воспроизведение и развитие кадрового потенциала общества».

Под образованием будем понимать устойчивую форму организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающую в себя совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами для осуществления определенных норм и принципов, социальных функций и ролей, управления и социального контроля, в процессе которых осуществляется обучение, воспитание, развитие и социализация личности с последующим овладением ею профессией, специальностью, квалификацией¹.

Система образования «производит» самого человека, воздействуя на его интеллектуальное, нравственное, эстетическое и физическое развитие. Это определяет ведущую социальную функцию образования — **гуманистическую**. Функции образования можно разделить на базисные (обучение, воспитание, профессиональная подготовка) и социально-системные (социализация, регулятивная, транслирующая, социальной мобильности, селективная и др.).

Понятие **социализации как функции образования**, понимаемое как «процесс и результат включения растущего

¹ *Зборовский Г. Е.* Образование: научные подходы к исследованию // Социс. 2000. № 6. С. 27.

человека в общество, благодаря усвоению и воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры...», сегодня должно быть расширено до уровня усвоения и **включения личности в общецивилизационное мировоззренческое пространство**, где образование является ведущим и определяющим фактором. **Регулятивная функция** образования состоит в том, что образование обеспечивает регулирование взаимоотношений между членами общества путем выработки шаблонов поведения, в результате чего люди проявляют в социальной жизни предсказуемое, требуемое поведение. **Транслирующая функция** образования заключается в передаче социального опыта новым людям, новым поколениям. **Функция социальной мобильности** в образовании выступает как **активизация социальных перемещений**.

Образование во всем мире закономерно становится главным каналом социальных перемещений, как правило, восходящих, ведущих индивидов к более сложным видам труда, большим доходам и престижу. Образование выполняет также *селективную функцию* (отбор, распределение учащихся по видам образования, по профессиональным занятиям, стратификационным позициям); *эгалитарную функцию* (поддерживая определенное состояние однородности общества, т.е. выравнивая условия социального продвижения различных социальных слоев, тем самым поддерживать стабильность социальной системы).

Основа реализации эгалитарной функции — обеспечение равных прав и возможностей каждого человека на образование. В Декларации прав человека право на образование рассматривается как основа морального и социального благополучия общества. Согласно конвенциям ООН и ЮНЕСКО, государства приняли на себя обязательства обеспечивать всеобщее приобщение детей к образованию, равные возможности доступа к качественному образованию. Факторами реализации эгалитарной функции образования являются государственное бюджетное финансирование учебных заведений, законодательное регулирование сферы образования, государственно-общественный контроль ее состояния.

Э. Дюркгейм видел основную функцию образования в передаче ценностей господствующей культуры. Но поскольку культурные цели и ценности разных обществ (и даже внутри одного общества) существенно отличаются

одна от другой, в содержании образования также наблюдаются глубокие различия.

Образование и воспитание являются центральными звеньями в системе, обуславливающей стабилизацию общества и уровень его культурного развития. Образование выступает как часть культуры соответствующего общества, результат социально-культурного взаимодействия людей.

Образование как социокультурный феномен опирается на определенные парадигмы образования, которые включают элементы:

- представление о системе знаний и умений, необходимых человеку конкретной исторической эпохи;
- осознание типа культуры и способов развития человека в процессе освоения национальной и мировой культуры;
- осмысление ценности образования в обществе;
- представление об образе и месте педагога как носителя знаний и культуры в образовательном процессе;
- образ и место ребенка в структурах воспитания, обучения и образования.

«Парадигма» (от лат. *paradigma* — пример) употребляется как концептуальная модель образования. Каждая парадигма отвечает на вопросы: ради чего воспитывать, для какой цели готовить молодежь, ради чего жить, каким ценностям отдать предпочтение.

Парадигмы различаются по целям и по характеру педагогического взаимодействия между учащимся и педагогом.

В мировой практике парадигмы образования складывались на протяжении веков, к ним относятся «знаниевая» и «культурологическая», «технократическая» и «гуманистическая», «социетарная» и «человеко-ориентированная», «педоцентристская» и «детоцентристская».

«Знаниевая» парадигма образования направлена прежде всего на передачу и прочное освоение теоретических и практических знаний. При знаниевой парадигме главная цель образования: «Знание, знание, любой ценой». Традиционалистская парадигма утверждает, что цель школы заключается в сохранении и передаче молодому поколению наиболее существенных элементов человеческой цивилизации — необходимого многообразия важных знаний, умений и навыков, а также идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию, так и сохранению социального порядка. Поэтому содержание школьных программ

должно основываться на базовых, основных, выдержавших испытание временем знаниях, умениях, навыках, обеспечивающих функциональную грамотность и социализацию индивида. Это академическое направление, не связывающее школу с жизнью.

Вывод: при знаниевой парадигме главная цель образования — трансляция наиболее существенных знаний цивилизации из поколения в поколение.

«*Культурологическая*» парадигма в большей степени ориентирует не на знания, а на освоение элементов культуры, обучения, поведения, общения. В связи с развитием общества и культуры спектр элементов постоянно расширяется, в него добавляются и овладение основами физической и эстетической культуры, экологической и экономической культуры, информационной культуры и пр.

«*Технократическая парадигма*» направлена на освоение практических способов деятельности, прагматических технологий, когда технологии цивилизации доминируют над общечеловеческими интересами. В научно-технической, **технократической парадигме** главной целью выступает передача и усвоение «точного» научного знания, необходимого для совершенствования практики. «Знание — сила», поэтому ценность человека определяется его познавательными возможностями. Человек ценен не сам по себе, а лишь как носитель определенного эталонного (усредненного, стандартизированного) знания или поведения.

«*Бихевиористская рационалистическая парадигма*» в центр внимания ставит не содержание, а эффективные способы усвоения учащимися различных видов знаний. В основе рационалистической образовательной парадигмы лежит бихевиористская концепция социальной инженерии Б. Скиннера. Цель школы — сформировать у учащихся адаптивный «поведенческий репертуар», соответствующий социальным нормам, требованиям и ожиданиям западной культуры. Эта парадигма рассматривает школу как путь усвоения знаний с целью формирования оптимального поведения учащегося, т.е. любая школа — это образовательный механизм адаптации к среде обитания. Главный термин: «Школа — это фабрика, для которой учащийся — “сырье”».

Ведущий принцип образования в этой парадигме — регулирование внешних условий какого-то процесса и реакции на него учащихся, вырабатывающих и приобретающих поведенческий репертуар, т.е. набор способов поведения.

Технократизм этой парадигмы определяет необходимость формулировки и детализации целей обучения таким образом, чтобы из них однозначно явствовало, какими умениями и навыками должен обладать ученик. Образовательная программа полностью переводится на язык конкретных поведенческих терминов. Основными методами такого обучения выступают научение, тренинг, тестовый контроль, индивидуальное обучение, коррективная. Опыт образовательных систем различных стран (Австрия, Бельгия, США и др.) показывает, что бихевиористская парадигма обеспечивает высокие результаты обучения у 70% учащихся.

Несомненно, и традиционалистская, и рационалистическая модели обучения обладают своими достоинствами, но ни та, ни другая не ставят в центр внимания ученика как субъекта жизни, как свободную и духовную личность, имеющую потребность в саморазвитии. Этим направлениям в образовании явно не хватает гуманизма, они не ориентированы на диалог, на помощь в личностном росте.

«Гуманистическая (феноменологическая) парадигма» ставит в центр внимания ученика как субъекта жизни, как свободную и духовную личность, имеющую потребность в саморазвитии. Она ориентирована на развитие внутреннего мира ребенка, на межличностное общение. Представители гуманистической парадигмы не отличаются единством воззрений. В ее рамках сосуществуют достаточно разнообразные модели образования. В единое направление их объединяет ценностное отношение к ребенку и детству как уникальному периоду жизни человека; **признание развития ребенка (умственного, нравственного, физического, эстетического) главной задачей школы.**

Каждая образовательная система, действующая в рамках гуманистической парадигмы, ведет творческий поиск и находит собственное содержание, методы, средства воспитания и обучения. Гуманистическое направление предполагает **свободу и творчество как учащихся, так и педагогов.** В центре парадигмы — развитие ученика, его интеллектуальные потребности и межличностные отношения. **Развитие и саморазвитие, самореализация ученика, его творчество, жизнетворчество, субъектность — основа парадигмы.** Развитие — продвижение учащегося на более высокую ступень в активности и решении поставленных задач.

В гуманитарной образовательной парадигме центром становится не ученик, усваивающий готовое знание,

а человек, познающий истину. При этом важна не сама истина, а отношение к ней, ибо считается, что однозначной истины не существует. **Отношения между педагогами и учащимися выстраиваются на принципах диалога, сотрудничества, сотворчества**, взаимной ответственности за свободный выбор своей позиции. В свободном субъект-субъектном взаимодействии участники педагогического процесса обмениваются не только знаниями, но и личностными смыслами.

Гуманистическая парадигма ориентирует учащихся на изменение образа мышления, руководствуясь принципом «все для человека», «все во имя человека». Она основывается на гуманистических моральных нормах, предполагающих сопереживание, соучастие и сотрудничество. **Гуманистическая парадигма** вошла в образовательное пространство России после 1991 г. не по приказу министерства, а по инициативе учителей на местах.

«Педагогическая» парадигма рассматривает воспитание и обучение как главные факторы развития ребенка, где основная роль отводится педагогу, а новаторство и творчество педагога являются определяющими при анализе процессов обучения и воспитания. Но личностные качества, интеллектуальные способности и интересы ребенка учитываются недостаточно.

«Детскоцентристская» парадигма ориентирует на создание благоприятных условий для развития всех детей, учет и развитие индивидуально-личностных особенностей, способностей и интересов детей.

«Социетарная» парадигма подчеркивает, что принципы государственного управления обществом определяют характер и цели воспитания и образования.

«Человеко-ориентированная» парадигма фиксирует, что главной ценностью является человек, поэтому в процессе воспитания и образования необходимо учитывать интересы и индивидуальные особенности как ребенка и родителей ученика, так и педагога.

Но есть и еще более высокий уровень взаимодействия человека с миром, который, по мнению И. А. Колесниковой, запечатлен в **эзотерической парадигме**. Ее суть состоит в отношении к Истине как вечной и неизменной. Истину нельзя познать, утверждают сторонники этой парадигмы, к ней можно только приобщиться в состоянии озарения. Высший смысл педагогической деятельности состоит

в освобождении и развитии природных сил ученика для общения с космосом, для выхода в сверхсознание. При этом особенно важна охранительная функция Учителя, осуществляющего нравственную, физическую, психическую подготовку и развитие сущностных сил ученика.

Данные парадигмы имеют не только научно-педагогическую, но и общекультурную ценность.

Образование — это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир культуры и науки. *Образование выполняет социокультурные функции:*

— является способом социализации личности и преемственности поколений, а также средой общения и приобщения к мировым ценностям, достижениям науки и культуры;

— ускоряет процесс развития и становления человека как личности, субъекта деятельности;

— обеспечивает формирование духовности в человеке и его мировоззрения, ценностных ориентаций и моральных принципов.

9.2. Образовательная система России

Система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность:

— преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;

— сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;

— органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций (см. рис. 9.1).

Центральным структурным элементом системы образования являются образовательные учреждения. Образовательным учреждением называется такое учреждение, которое осуществляет учебно-воспитательный процесс по определенной образовательной программе.

Образовательные учреждения по своим *организационно-правовым формам* могут быть:

- государственными;
- муниципальными;
- негосударственными (частными, учреждениями общественных и религиозных организаций).

Система образования в России есть совокупность трех взаимодействующих элементов:

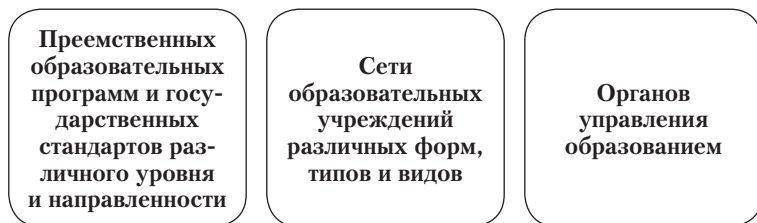


Рис. 9.1. Система образования в России

Образовательная система России представляет собой сложную многоуровневую систему образовательных учреждений.

1. Дошкольное образование (ясли, детские сады, центры эстетического воспитания детей дошкольного возраста).

2. Различают общее и специальное образование.

Общее образование обеспечивает каждому человеку такие знания, умения, навыки, которые необходимы ему для всестороннего развития и являются базовыми для получения в дальнейшем специального профессионального образования.

Общее образование включает уровни: начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование; реализуется в образовательных учреждениях: школы, гимназии, лицеи.

После получения основного общего образования (окончание 9-го класса) учащиеся могут продолжить обучение в школе и получить среднее общее образование либо начальное или среднее специальное профессиональное образование.

3. Система специального профессионального образования включает в себя уровни: начальное профессиональное образование, среднее и высшее профессиональное образование.

Система начального профессионального образования — профессиональные училища, профессиональные курсы. Среднее профессиональное образование реализуют техникумы, колледжи. Выпускники техникумов, колледжей

могут приступить к работе в качестве специалистов среднего звена либо поступить в образовательные учреждения высшего профессионального образования (вузы: институты, академии, университеты).

В системе высшего профессионального образования существуют две ступени: бакалавр и магистр.

Специальное профессиональное образование включает в себя следующие категории (рис. 9.2):

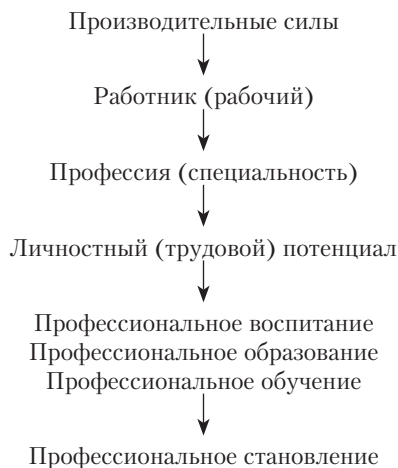


Рис. 9.2. Категории специального профессионального образования

Система специфических понятий профессиональной педагогики (по В. С. Безруковой)

Производительные силы есть составная часть общественного способа производства, в которую входят субъекты труда (люди) и объекты труда (средства и предметы труда).

Учащиеся готовятся, условно говоря, стать производительной силой. Чтобы выполнить эту общественную функцию, неизбежную для каждого человека, они должны быть достаточно развиты и профессионально подготовлены. Человек является главным элементом производительных сил. Он совершает *производительный труд* по созданию материальных благ или продуктов интеллектуальной деятельности.

Работник — это человек, нанявшийся на производство (государственное или частное), осуществляющий производительный труд и живущий за счет оплаты своего труда. **Рабочий** — это работник, выполняющий труд, требующий начального профессионального образования.

Профессия — это род трудовой деятельности, требующий специальной подготовки и используемый как источник существования. **Специальность** — это вид трудовой деятельности в рамках определенной профессии.

Наименование профессии определяется характером и содержанием труда, служебными функциями, применяемыми орудиями или предметами труда. Полный перечень рабочих профессий (специальностей и их точных наименований) дается в таком государственном документе, как Единый тарифно-квалификационный справочник (ЕТКС).

Профессиональная подготовка отличается от общеобразовательной подготовки тем, что в ходе ее осуществляется развитие личностного трудового потенциала рабочего.

Личностный потенциал работника — это степень его общего и профессионального развития, определяющая успешность совершения трудовой деятельности по определенной профессии (специальности).

Личностный (трудовой) потенциал включает в себя:

— психофизиологический потенциал — уровень физического развития, состояния здоровья, работоспособность, выносливость, обеспечивающие успешное выполнение трудовых функций;

— квалификационный потенциал — систему общих и специальных знаний и умений, обуславливающих способность совершать конкретную профессиональную деятельность;

— социально-педагогический потенциал — уровень гражданского сознания, отношения к труду и профессии, интересы, уровень культуры, способствующие повышению эффективности труда.

Развитие личностного потенциала работника достигается посредством *профессионального воспитания, профессионального образования, профессионального обучения*. Эти три понятия входят в ранее изученные — воспитание, образование, обучение. Специфика состоит в их направленности на развитие личностного потенциала как трудового потенциала будущего работника.

Закономерно также употребление таких понятий, как *профессиональное самовоспитание, профессиональное*

самообразование, профессиональное самообучение. Они тоже входят в ранее изученные — самовоспитание, самообразование, самообучение. Их специфика — в направленности на развитие личностного потенциала работника своими собственными средствами.

Это сложнейший процесс профессионального самовоспитания, самообразования, самообучения, осуществляемый в единстве с профессиональным воспитанием, образованием, обучением, направленный на развитие личностного потенциала, называется *профессиональным становлением* работника.

В ходе профессионального становления работника идет рост его профессионального мастерства. *Профессиональное мастерство* — это свойство личности, приобретаемое в процессе опыта и представляющее собой высший уровень овладения профессиональными знаниями, навыками, умениями и элементами творческой деятельности. В зависимости от уровней развития мастерства различают квалификацию работника. *Профессиональная квалификация* — это ступени профессиональной подготовленности работника к выполнению того или иного вида труда определенного качества и определенной сложности.

4. Система послевузовского образования включает в себя аспирантуру (проведение научных исследований, подготовка и защита диссертации на соискание ученой степени кандидата наук), докторантуру (проведение фундаментальных научных исследований, защита диссертации на соискание ученой степени доктора наук). Послевузовское образование — центры повышения профессиональной квалификации, центры профессиональной переподготовки и центры дополнительного образования, центры дистанционного образования.

5. Система специально-корректирующего инклюзивного образования позволяет получить необходимый уровень обучения, воспитания людям, имеющим определенные ограниченные возможности (школы для глухих, слабовидящих и слепых детей, школы для умственно-отсталых детей, техникум-интернат для инвалидов и т.п.).

6. Система дополнительного внешкольного образования включает в себя музыкальные и спортивные школы, художественные школы и центры технического творчества, центры эстетического воспитания и художественной самодеятельности, балетные школы и т.п.

7. Система учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, — интернаты, детские дома.

Другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс (рис. 9.3).

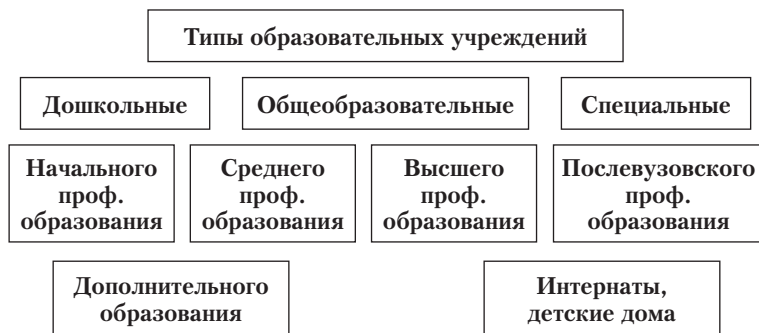


Рис. 9.3. Типы образовательных учреждений



Рис. 9.4. Свойства образования

Гуманизация образования — это ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанного на уважении прав каждого человека; на сохранение и укрепление их здоровья, чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала. Именно такое образование гарантирует учащимся право выбора индивидуального пути развития.

Гуманитаризация — это ориентация на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей; хорошо знать родной язык, историю и культуру; свободно владеть иностранными языками; быть экономически и юридически грамотным человеком.

Дифференциация — это ориентация образовательных учреждений на достижения учащихся или студентов при учете, удовлетворении и развитии интересов, склонностей и способностей всех участников образовательного процесса. Дифференциация может воплощаться на практике разными способами, например: через группировку учащихся по признаку их успеваемости; разделение учебных дисциплин на обязательные и по выбору; разделение учебных заведений на элитные, массовые и предназначенные для учащихся с задержками или отклонениями в развитии; составление индивидуальных планов и образовательных маршрутов для отдельных учащихся или студентов в соответствии с интересами и профессиональной ориентацией и т.д.

Диверсификация — это широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

Стандартизация — это ориентация образовательной системы на реализацию прежде всего государственного образовательного стандарта — набора обязательных учебных дисциплин в четко определенном объеме часов.

Многовариантность означает создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса к успеху, стимулирование учащихся или студентов к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления. На практике

многовариантность проявляется через возможность выбирать темпы обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип образовательного учреждения, а также дифференциацию условий обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся или студентов (в классе, в группе, индивидуально, с помощью компьютера и т.д.) и др.

Многоуровневость — это организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. Каждый уровень — это период, который имеет свои цели, сроки обучения и свои характерные особенности. Момент завершения обучения на каждом этапе является качественной завершенностью образования. Например, многоуровневая система высшего образования ориентирована на два уровня: первый — базовое высшее образование — бакалавриат (3–4 года), второй уровень — полное высшее образование — магистратура (4 года бакалавриата + 2 года магистратуры).

Фундаментализация — усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности. Особое значение придается здесь глубокому и системному освоению научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана образовательной системы, будь то школа или вуз.

Информатизация образования связана с широким и все более масштабным использованием вычислительной техники и информационных технологий в процессе обучения человека. Информатизация образования получила наибольшее распространение во всем мире именно в последнее десятилетие в связи с доступностью для системы образования и относительной простотой в использовании разных видов современной аудио-, видеотехники и компьютеров.

Индивидуализация — это учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся и студентов во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания. *Непрерывность* означает не образование, полученное раз и навсегда, на всю жизнь, а процесс постоянного образования-самообразования человека в течение всей жизнедеятельности в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе.

9.3. Проблемы непрерывного образования

Первоначально в 50-х — начале 60-х гг. XX в. проблема непрерывного образования рассматривалась исключительно как проблема образования взрослых, более того — как проблема образования с целью компенсации недостатков, упущений школьной подготовки либо образования с целью пополнения знаний в связи с требованиями жизни. Затем, когда жизнь стала выдвигать более существенные требования к уровню образования работников, внимание сосредоточивалось на проблеме повышения квалификации.

Целью непрерывного образования считалось перманентное повышение профессиональной квалификации работника. В основе новой концепции непрерывного образования лежит идея соединения в той или иной форме профессионального образования (или повышения квалификации) с общим образованием на различных уровнях, т.е. рассматривается как образование, которое призвано обеспечить возможность приспосабливаться к жизни в современном обществе.

Непрерывное образование выступает как систематическое пополнение знаний, совершенствование умений и навыков, как образование, не прерывающееся с приходом человека в сферу самостоятельной трудовой деятельности. Необходимость в непрерывном образовании порождена усложнением профессиональной деятельности в период научно-технической революции, ускорением появления новых знаний и устареванием прежних (процесс обновления научных и технологических знаний в большинстве профессиональных областей составляет 4–5 лет), а также тем обстоятельством, что формирование целостной, всесторонне и гармонично развитой личности приобрело в настоящее время характер актуальной практической задачи.

Непрерывность образования предполагает два аспекта реализации: личностный и образовательный.

Личностный (психологический) аспект предполагает удовлетворение возрастающих потребностей, запросов и интересов личности в образовании, обращение к человеку как субъекту образовательного процесса, создание возможностей для развития творческой индивидуальности

в условиях педагогического сотрудничества, постоянное развитие человека как субъекта деятельности и общения вне зависимости от ограничительных временных рамок, замена формулы «образование на всю жизнь» формулой «образование через всю жизнь».

Образовательный аспект означает, что в принципе непрерывности отражен главный ориентир совершенствования системы образования — достижение целостности образовательного процесса, интегрированности всех его этапов и ступеней. Важно обеспечить преемственность форм, методов и средств обучения на разных ступенях и в различных звеньях системы непрерывного образования.

В свете новой концепции образования возникает проблема так называемых базовых знаний, без которых человек не сможет безболезненно осваивать следующую образовательную и профессиональную ступень. Именно эти знания стали основой образовательного стандарта, который концептуально и содержательно связывает всю систему образования, четко наделен своей целью, задачами, функциями, сопряжен с предыдущим и последующим для того, чтобы человек без дополнительных форм подготовки мог осваивать следующий уровень образования. Базовыми являются именно те знания, без которых нельзя продвигаться вверх по образовательной лестнице.

В современном образовательном процессе в России для реализации принципов непрерывного образования разработан концепция создания университетских комплексов и университетских образовательных округов (В. Е. Шукшунов, 2001.)

«Университетский образовательный округ (УОО) — это специально организованная образовательная среда (образовательное пространство) вокруг государственного университета федерального ведения, в масштабах города и региона, в которую входят образовательные учреждения различных уровней (школы, лицеи, гимназии, ПТУ, колледжи, институты, учреждения дополнительного образования, центры повышения профессиональной квалификации работников), различных форм собственности и ведомственной принадлежности с целью обеспечения непрерывности образования, повышения качества общего и профессионального образования учащихся на основе методического, научного,

кадрового и информационного влияния университета на эти учреждения; преемственности государственных образовательных стандартов и программ обучения в образовательных учреждениях различных уровней; сопряжения всех уровней образования; обеспечения целевой подготовки кадров для производственной и социальной сферы города или региона.

Университетский образовательный округ создается образовательными учреждениями, входящими в состав округа на добровольной основе, при этом все учреждения, входящие в состав университетского образовательного округа, сохраняют юридическую самостоятельность». «Университетский комплекс (УК), созданный на базе государственного университета федерального ведения — это совокупность образовательных, научных, конструкторских, технологических, производственных, инновационных, социальных и иных структур, организованной с целью ускорения социально-экономического, технологического, образовательного и культурного развития города, региона, отрасли» (В. Е. Шукшунов).

УК является более сложным образованием, поскольку в нем достигается интеграция не только образовательных учреждений разного уровня, но и научных, конструкторских, производственных и иных структур в целях:

- 1) активизации научной, научно-технической и инновационной деятельности на основе сформированного УК;
- 2) повышения уровня образования и реализации непрерывности образования на основе сформированного УОО.

Непрерывное образование создает следующие преимущества:

— многоуровневая и многопрофильная подготовка кадров в рамках интеграции образовательных учреждений общего, начального, среднего и высшего профессионального образования;

— обеспечение преемственности при переходе с одного образовательного уровня на другой;

— сквозная стандартизация профессиональных образовательных программ на основе государственных образовательных стандартов;

— сокращение образовательной траектории за счет интеграции образовательных учреждений различных уровней подготовки (за счет сокращения сроков обучения);

— освобождение и перераспределение финансовых средств на развитие учебно-методической базы и социальной защиту обучающихся.

Университеты и колледжи обычно реализуют три основные модели непрерывной подготовки в системе «среднего профессионального образования (СПО) — высшего профессионального образования (ВПО)».

— Первая модель реализуется при работе с внешними колледжами, когда университеты и колледжи связаны договорами о непрерывной подготовке, и состоит в следующем. Студенты проходят подготовку в колледже на базе 9-го или 11-го класса по согласованному с профилирующими кафедрами и факультетами университетов учебным планам. Далее выпускники колледжей или техникумов после вступительных испытаний (собеседования) зачисляются на I курс на внебюджетные места, затем проходят аттестационные испытания и по их результатам переводятся на II или III курс на бюджетные места (при их наличии) или на условиях полной компенсации затрат на обучение.

— Вторая модель (ускоренного обучения) предполагает, что на основе согласования учебных планов по программам СПО и ВПО целевая профессиональная подготовка в колледже позволяет сократить срок обучения в университете за счет исключения из учебных планов дисциплин, дублируемых по программам СПО и ВПО.

— Третья модель непрерывного образования по программам СПО — ВПО реализуется во внутренних колледжах университетов, которые являются их структурными подразделениями. Здесь имеет место полное совмещение части образовательных программ двух уровней в течение одного или двух лет обучения за счет интегрированных учебных планов, поэтому выпускники колледжей могут продолжить обучение по программам ВПО, поступая сразу на III курс в вузе.

В рамках первой модели предполагается организация профильно-лицейских классов и совмещение обучения в 11-м классе общеобразовательной школы с обучением на первом курсе колледжа. После окончания школы в зависимости от уровня подготовки выпускники могут продолжить обучение либо в университете, либо в колледже, либо одновременно в университете и колледже по разным специальностям.

Непрерывное образование предполагает продолжение образования в системе послевузовской системы повышения квалификации, дополнительного образования и второго высшего образования. Следует ожидать, что число слушателей, прошедших обучение по программам дополнительного профессионального образования, будет расти. Последнее отражает рыночный спрос. Выпускники вуза стремятся получить дополнительную профессию или второе высшее образование, которые обеспечили бы им преимущества при трудоустройстве. В основу функционирования дополнительного образования студентов может быть заложен ряд организационно-педагогических принципов:

- гибкости и динамичности, что означает быстрое переобучение ее в соответствии с изменяющимися потребностями общества и личности;

- параллельности, которая предполагает одновременное обучение студентов на двух факультетах;

- преемственности, органично дополняющей учебный процесс по базовой специальности;

- межпредметности, благодаря чему исключается возможность дублирования информации в дисциплинах основного и дополнительного образования;

- многопрофильности, которая предполагает наличие широкого спектра программ в соответствии с разнообразными образовательными потребностями студентов;

- открытости, которая означает, что здесь могут обучаться не только студенты, но и аспиранты, и сотрудники, а также студенты других вузов.

Непрерывное образование предполагает, что повышение квалификации специалистов происходит не менее одного раза в течение пяти лет, а профессиональная переподготовка, освоение новых профессий может происходить и по личной инициативе человека, и в порядке производственной или социальной необходимости. Например, на базе колледжей в составе УОО и УК можно наладить переподготовку по рабочим профессиям по заказам службы занятости. Непрерывное образование взрослых может выполнять следующие функции:

- 1) *компенсаторную* — образование взрослых предоставляет человеку возможность наверстать упущенное по каким-либо причинам в детском возрасте;

- 2) *адаптирующую* — постоянное приспособление индивида к меняющемуся миру;

3) *развивающую* — непрерывное обогащение творческого потенциала личности.

Основной особенностью учебно-методических материалов для обучения взрослых является их *ориентированность на самостоятельную деятельность обучающихся*. Самостоятельная деятельность представляет собой самоуправляемые действия на всех этапах процесса обучения — планирования, реализации, оценивания, коррекции.

9.4. Образование как педагогический процесс

Объединяющим началом воспитания, обучения и образования стал педагогический процесс. **Образование как педагогический процесс** включает в себя цели и содержание образования, его принципы и методы, формы, результаты.

Содержание образования — специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере.

Содержание образования — тот конечный результат, к которому стремится учебное заведение, тот уровень и те достижения, которые выражаются в категориях знаний, умений, навыков, личностных качеств.

Педагогический процесс организуется в рамках конкретной педагогической системы. В настоящее время расширяется спектр традиционных педагогических систем — детского сада, семьи, школы, вуза. К новым системам относятся музей, производственный коллектив, детская организация, спортивная или музыкальная школа, центр детского творчества. В качестве педагогической системы может рассматриваться конкретная деятельность педагога или педагогического коллектива.

Педагогический процесс представляют как систему из пяти элементов (Н. В. Кузьмина): 1) цель обучения (Ц) (для чего учить); 2) содержание учебной информации (С) (чему учить); 3) методы, приемы обучения, средства педагогической коммуникации (М) (как учить?); 4) преподаватель (П); 5) учащийся (У). Как всякая большая система, она характеризуется пересечением связей (горизонтальных, вертикальных и пр.) (рис. 9.5).

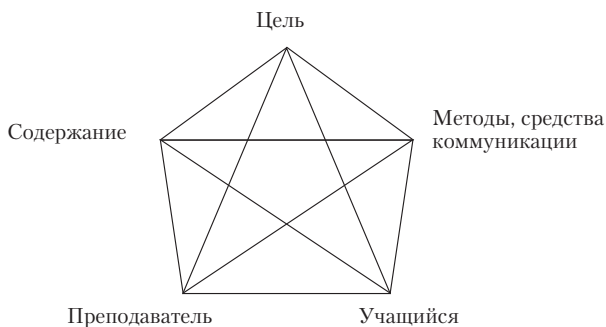


Рис. 9.5. Элементы педагогической системы (по Н. В. Кузьминой)

В. Я. Скворский представляет педагогическую систему как (рис. 9.6):

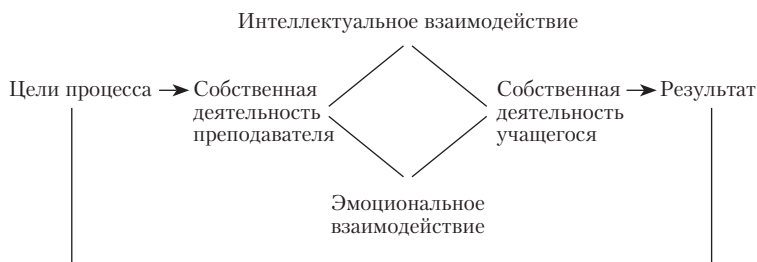
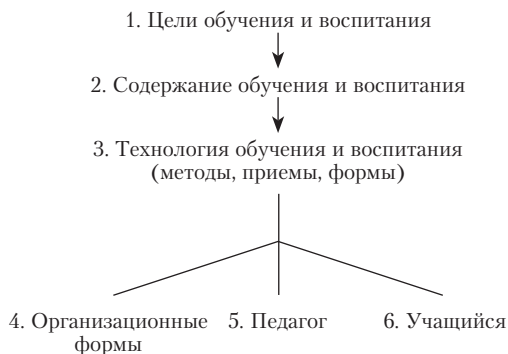


Рис. 9.6. Структура педагогического процесса (по В. Я. Скворскому)

Е. Л. Белкин представляет педагогический процесс как педагогическую систему — часть социальной системы. Его педагогическая система состоит из шести элементов и представлена в виде перевернутого дерева: все элементы взаимосвязаны (см. рис. 9.7):

Педагогический процесс есть способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном отборе и использовании внешних факторов развития участников. Он создается педагогом. Где бы педагогический процесс ни протекал, каким бы педагогом ни создавался, он будет иметь одну и ту же структуру: цель → принципы → содержание → методы → средства → формы.



**Рис. 9.7. Структура педагогического процесса
(по Е. Л. Белкину)**

Цель отражает тот конечный результат педагогического взаимодействия, к которому стремятся педагог и ученик. Принципы предназначены для определения основных направлений достижения цели. Содержание — это часть опыта поколений, которая передается учащимся для достижения поставленной цели согласно выбранным направлениям. Методы — это действия педагога и учащегося, посредством которых передается и принимается содержание. Средства как материализованные предметные способы «работы» с содержанием используются в единстве с методами. Формы организации педагогического процесса придают ему логическую завершенность, законченность.

С. И. Архангельский говорит о дидактическом треугольнике, выражающем следующие законы.

Закон единства учебной и обучающей деятельности (рис. 9.8).

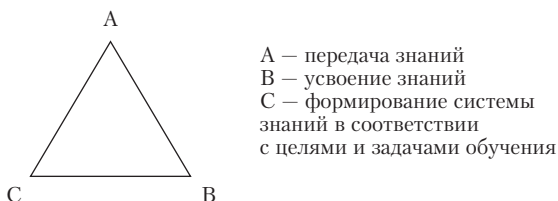


Рис. 9.8. Дидактический треугольник

Закон единства обучения и воспитания. Он представлен в виде педагогического треугольника (рис. 9.9).

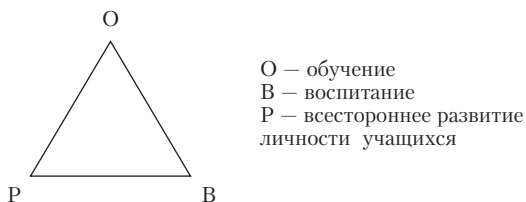


Рис. 9.9. Педагогический треугольник

Закон преемственности знаний и последовательности научного развития, который гласит, что каждое изучаемое научное содержание учебного предмета всегда связано с предшествующим, что оно исходит из него и развивает его. Этот закон выражается профессиональным треугольником (рис. 9.10).

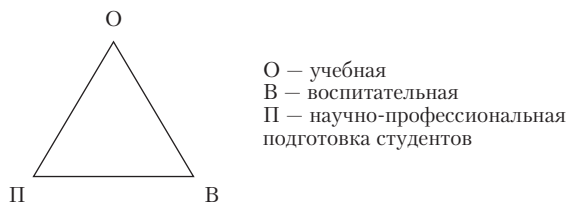


Рис. 9.10. Профессиональный треугольник

9.5. Педагогические цели

Цель — категория философская. Приведем одно из ее определений: цель — это идеальное предвидение результата деятельности, опережающее отражение событий в сознании человека.

Образовательные цели — это сознательно определенные ожидаемые результаты, которые стремится достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время и в ближайшем будущем. Эти цели социально зависимы от различных условий: от характера общества,

от государственной образовательной политики, от уровня развития культуры и всей системы просвещения и воспитания, от системы главных ценностей.

Педагогическая цель — это предвидение педагогом и учащимся результатов их взаимодействий в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем соотносятся все остальные компоненты педагогического процесса.

Виды педагогических целей многообразны. Можно выделить нормативные государственные цели образования, общественные цели, инициативные цели самих педагогов и учащихся.

Нормативные государственные цели — это наиболее общие цели, определяющиеся в правительственных документах, в государственных стандартах образования. Параллельно существуют **общественные цели** — как цели различных слоев общества, отражающие их потребности, интересы и запросы по профессиональной подготовке. Например, к особым целям относятся цели работодателя. Эти запросы учитывают педагоги, создавая различные типы специализаций, разные концепции обучения.

Инициативные цели — это непосредственные цели, разрабатываемые самими педагогами-практиками и их учениками с учетом типа учебного заведения, профиля специализации и учебного предмета, с учетом уровня развития учащихся, подготовленности педагогов. Каждая цель имеет свой предмет, т.е. то, что предполагается развить у воспитанника. На основе этого выделяются три группы целей.

Группа А — обучающие цели формирования знаний, навыков, умений, т.е. цели формирования сознания и поведения.

Группа В — воспитательные цели формирования отношения к самым различным сторонам жизни: обществу, труду, теме урока, профессии, друзьям, родителям, искусству и т.п.

Группа С — развивающие цели формирования творческой деятельности, развития способностей, задатков, интересов учащихся.

Педагогический процесс создается преподавателем для осуществления воспитания, образования и обучения учащихся. Но у каждого учащегося есть своя цель обучения, свои методы и средства учения. Цели преподавателя и учащегося даже в течение одного занятия могут расходиться.

Чем ближе внешний процесс преподавания и внутренний процесс учения, тем успешнее идет педагогический процесс, лучше строятся воспитательные отношения.

Функции педагога состоят в том, чтобы научить учащихся процедурам целеполагания, изучать и знать цели каждого из них, способствовать реализации полезных целей. Цели учащихся должны войти в педагогический процесс наравне с целями, поставленными преподавателем. Совпадение целей педагога и учащихся — важнейшее условие успеха педагогического процесса.

Организационные цели ставятся педагогом в области его управленческой функции. Это могут быть цели: использовать самоуправление в организации учебной деятельности учащихся, расширить функции учащихся в оказании взаимопомощи в ходе занятия.

Методические цели связаны с преобразованием технологии обучения и внеучебной деятельности учащихся. Например, изменить методы преподавания, внедрить новые формы организации учебного процесса.

Разработка цели — процесс логико-конструктивный, суть его заключается в том, чтобы:

- а) сравнить, обобщить определенную информацию;
- б) сделать выбор наиболее значимой информации;
- в) сформулировать цель, т.е. определить объект цели, предмет цели и необходимые конкретные действия. Объект педагогической цели — конкретный ученик или группа учеников в определенных ролевых позициях. Предмет педагогической цели — это та сторона личности воспитанника (его качества, особенности деятельности), которая должна быть преобразована в данном педагогическом процессе;
- г) принять решение о достижении цели, осуществлять реализацию цели.

9.6. Содержание образования

Образование как процесс обучения и воспитания человека представляет особым образом организованную деятельность, результатом которой является развитие человека.

Несомненно, обучение — процесс социально обусловленный, вызванный необходимостью воспроизводства человека как субъекта общественных отношений. Отсюда

важнейшая социальная функция обучения заключается в формировании личности, соответствующей социальным требованиям. Строительным материалом, источником «создания» личности служит мировая культура — духовная и материальная, отражающая все богатство накопленного человечеством опыта. Каков же состав человеческой культуры, тех источников, которые наполняют содержание личности, а следовательно, определяют и содержание обучения и ведут к пониманию его сущности?

В отечественной дидактике наиболее признана концепция И. Я. Лернера, который собственно выделил элементы этого содержания:

- 1) знания;
- 2) установленные и выведенные в опыте способы деятельности;
- 3) опыт творчества;
- 4) эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и к реальной действительности, в том числе и отношения к другим людям и к самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, профессиональной деятельности.

Исходя из этого можно определить, что **процесс обучения в своей сущности есть целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития («создания») личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, отражающими состав духовной и материальной культуры человечества.**

Потребности общества выступают в качестве объективного фактора, влияющего на определение содержания образования. Изменения в развитии науки и техники также влияют на содержание обучения. На содержание школьного образования влияют и методологические позиции ученых-педагогов.

Рассмотрим теории образования, которые оказали влияние в прошлом на содержание школьного образования. **Теория формального образования** (Дж. Локк, И. Г. Песталоцци, И. Кант, И. Гербарт) ставила целью не столько овладение учениками фактическими знаниями, сколько развитие их ума, способностей к анализу, синтезу, логическому мышлению, а лучшим средством для этого считалось изучение греческого и латинского языков, математики.

Теория материального образования (Г. Спенсер) доказывала, что обучать надо преимущественно естественно-научным знаниям, критерием отбора учебного материала должна быть степень его пригодности для жизни, для непосредственной практической деятельности учащихся в будущем.

Весьма аргументированно критиковал теории формального и материального образования К. Д. Ушинский. Он отмечал, что так называемое «формальное развитие», оторванное от усвоения знаний, есть пустая выдумка, надо не только развивать учащихся, но и вооружать их знаниями, которые были бы полезными в дальнейшей деятельности. В то же время нельзя сводить обучение лишь к утилитарной пригодности, поскольку знания, связанные с жизнью опосредованно, не менее важны, чем прикладные знания. Например, древняя история не может быть непосредственно приложима к практической деятельности людей, но тем не менее необходима для обогащения кругозора людей, для формирования миропонимания и уяснения закономерностей исторического развития человечества.

Известный представитель прагматизма в педагогике Дж. Дьюи внедрял идею о необходимости положить в основу школьного образования организацию практической деятельности детей, вооружив их умениями и навыками в различных сферах жизни. Он утверждал: «Материал обучения нужно брать из опыта ребенка», «Ребенок должен определять как качество, так и количество обучения», «Заранее составленные учебные курсы не нужны». Его последователь У. Килпатрик в 20-е гг. XX в. разработал «проектную систему обучения», когда дети исходя из своих интересов проектировали вместе с учителем решение какой-либо практической задачи, например сооружение игрушечного домика, включались в практическую деятельность и в ходе ее овладевали теми или иными сведениями по языку, математике и другим предметам. Нетрудно понять, что эта теория способствовала снижению уровня образования в массовой школе.

Под содержанием образования следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения, это та часть общественного опыта поколений, которая отбирается в соответствии с поставленными

целями развития человека и в виде информации передается ему.

Можно выделить следующие составные части общественного опыта: опыт физического развития человека, опыт эстетического отношения к жизни, опыт трудовой и профессиональной деятельности, опыт познавательной и научной деятельности, опыт нравственных отношений. Соответственно, выделяются основные направления содержания воспитания и образования: физическое воспитание, эстетическое воспитание, трудовое воспитание, умственное воспитание, нравственное воспитание.

Составные части каждого направления содержания воспитания следующие:

знания → навыки → умения → отношения → творческая деятельность.

Знание в педагогике можно определить как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить и применять основные факты науки и теоретические обобщения. Любое знание выражено в *понятиях, категориях, принципах, законах, закономерностях, фактах, идеях, символах, концепциях, гипотезах, теориях.*

Навыки состоят из простых приемов деятельности и совмещенных приемов, из приемов контроля и приемов регулирования. Навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства.

Умения — это владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Умения включают в себя знания и навыки. Формирование знаний, умений, навыков зависит от способностей человека. Под способностями принято понимать такие развивающиеся в процессе обучения психические свойства личности, которые выступают, с одной стороны, как результат ее активной учебно-познавательной деятельности, а с другой — обуславливают высокую степень легкости, быстроты и успешности овладения и выполнения этой деятельности.

Отношения включают в себя оценочные суждения и эмоциональные отношения к различным сторонам жизни и деятельности. **Творческая деятельность** обеспечивает рождение новых знаний, навыков, умений и отношений.

■ Содержание образования на всех его ступенях должно быть направлено на осуществление основной цели воспитания — формирование всесторонне и гармонично развитой

личности, т.е. обеспечивать и умственное развитие, и техническую и трудовую подготовку, и физическое, и нравственное, эстетическое воспитание.

■ **Содержание образования должно строиться на строго научной основе**, включать только твердо устоявшиеся в науке факты и теоретические положения, учебный материал должен соответствовать современному состоянию науки, способствовать формированию жизненной позиции.

■ Содержание образования по каждому учебному предмету должно соответствовать логике и системе той или иной науки, а также взаимосвязи между отдельными учебными предметами.

■ В содержании образования теория должна соединяться с практикой, обучение — с производительным трудом.

■ Содержание образования должно соответствовать возрастным возможностям учащихся.

■ **Общее образование в школе должно сочетаться с техническим и трудовым обучением**, способствовать профессиональной ориентации учащихся. Общее образование имеет своей целью овладение основами важнейших наук о природе и обществе, развитие мировоззрения и нравственно-эстетической культуры. Техническое образование знакомит учащихся в теории и на практике с основными отраслями современного промышленного производства и формирует умения и навыки обращения с наиболее распространенными средствами труда.

Дидакты С. Г. Шаповаленко и М. Н. Скаткин считали, что в процессе технического обучения необходимо ознакомить учеников с электрификацией, механизацией, автоматизацией, химизацией, компьютеризацией производства, со способами получения новых видов материалов и технологией их обработки, с различными способами повышения производительного труда. Профессиональное образование направлено на подготовку человека к определенной профессиональной деятельности, на усвоение необходимой системы знаний и профессиональных практических навыков.

Содержание образования фиксируется в учебных планах, учебных программах, учебниках и учебных пособиях. Учебные программы могут строиться по концентрическому и линейному принципам. При концентрическом способе построения программ материал данной ступени обучения в более усложненном виде проходят на последующих ступенях обучения.

Сущность линейного способа построения учебных программ состоит в том, что материал каждой последующей ступени обучения является логическим продолжением того, что изучалось в предыдущие годы или в предыдущих учебных курсах.

9.7. Сущность и методы обучения

Обычно обучение характеризуют так: это передача человеку определенных знаний, умений и навыков. Но знания нельзя просто передать и «получить», они могут появиться только в результате активной деятельности самого ученика. Если нет его встречной активности, то никаких знаний, умений у него не появляется. Следовательно, отношение «педагог—ученик» не может быть сведено к отношению «передатчик—приемник». Необходимы активность и взаимодействие обоих участников учебного процесса. Французский физик верно подметил: «Ученик — это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь».

Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности. А педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для нее нужные средства и информацию. Функция обучения состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у людей способности к деятельности.

Обучение есть 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.

Если педагогу не удастся возбудить активность учащихся в овладении знаниями, если он не стимулирует их учение, то никакого обучения не происходит, а учащийся может лишь формально отсиживать на занятиях. **В процессе обучения необходимо решить следующие задачи:**

— стимулирование учебно-познавательной активности обучаемых;

- организация их познавательной деятельности по овладению научными знаниями и умениями;
- развитие мышления, памяти, творческих способностей;
- совершенствование учебных умений и навыков;
- выработка научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры.

Организация обучения предполагает, что педагог осуществляет следующие компоненты:

- постановка целей учебной работы;
- формирование потребностей учащихся в овладении изучаемым материалом;
- определение содержания материала, подлежащего усвоению учащимися;
- организация учебно-познавательной деятельности по овладению учащимися изучаемым материалом;
- придание учебной деятельности учащихся эмоционально-положительного характера;
- регулирование и контроль за учебной деятельностью учащихся;
- оценивание результатов деятельности учащихся.

Параллельно учащиеся осуществляют учебно-познавательную деятельность, которая, в свою очередь, состоит из соответствующих компонентов:

- осознание целей и задач обучения;
- развитие и углубление потребностей и мотивов учебно-познавательной деятельности;
- осмысление темы нового материала и основных вопросов, подлежащих усвоению;
- восприятие, осмысление;
- запоминание учебного материала, применение знаний на практике и последующее повторение;
- проявление эмоционального отношения и волевых усилий в учебно-познавательной деятельности;
- самоконтроль и внесение коррективов в учебно-познавательную деятельность;
- самооценка результатов своей учебно-познавательной деятельности.

Термин «метод» происходит от греческого слова *«methodos»*, что означает путь, способ продвижения к истине.

В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия «метод обучения». Так, И. Ф. Харламов дает следующее определение сущности

этого понятия: «Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом».

Ю. К. Бабанский считает, что «методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования».

Т. А. Ильина понимает под методом обучения «способ организации познавательной деятельности учащихся».

В истории дидактики сложились различные классификации методов обучения.

Остановимся на одной из них: классификации методов по характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучаемых. Эту весьма продуктивную классификацию еще в 1965 г. предложили И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин. Они справедливо отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников. Поскольку же успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества и должны служить важным критерием выбора метода. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.

1. Объяснительно-иллюстративный метод. Учащиеся получают знания на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В вузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

2. Репродуктивный метод. К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т.е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

3. Метод проблемного изложения. Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную

задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска. И в прошлом, и в настоящем такой подход широко используется.

4. Частично-поисковый, или эвристический, метод. Заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями. Такой метод, одна из разновидностей которого — эвристическая беседа, — проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию на семинарах и коллоквиумах.

5. Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

В процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся по достижению определенных учебно-воспитательных целей, как способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Овладение знаниями, способами деятельности (умениями) может происходить в двух основных вариантах построения учебного процесса: репродуктивном (воспроизводящем) и продуктивном (творческом) (В. И. Загвязинский).

Репродуктивный вариант (нужно оговорить, что в него входят некоторые продуктивные элементы, подчеркиваем, некоторые) включает в себя восприятие фактов, явлений, их последующее осмысление (установление связей, выделение главного и т.д.), что приводит к пониманию. Основное из понятого (исходные положения,

ведущий тезис, аргументация, доказательство, основные выводы) учащийся должен удерживать в памяти, что требует особой (мнемической) деятельности. Запоминание понятия приводит к усвоению материала. Часть материала вполне достаточно довести до уровня овладения, что требует еще одного этапа — применения, использования его либо на уровне репродуктивном, алгоритмическом, либо на уровне поисковом (творческом). Последний этап даже в вузовском обучении явно недооценивается, что делает процесс овладения знанием незавершенным.

Продуктивный вариант построения учебного процесса содержит ряд новых элементов.

Данный вариант состоит из ориентировочного, исполнительского и контрольно-систематизирующего этапов. Добывание, применение знаний здесь носит поисковый, творческий характер. Стимулируются самоанализ, саморегуляция, инициатива.

Исходя из этого, можно определить логические звенья учебного процесса.

Учебный процесс в этом контексте представляется как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержанием — совместная деятельность педагога и обучаемых над решением задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения.

Разумеется, задача понимается не в узкометодическом, а в широком психолого-педагогическом смысле — как цель, заданная в конкретной ситуации или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов.

Любая познавательная задача противоречива по своей природе. Она синтезирует достигнутое и нацеливает на овладение еще не познанным, на формирование новых подходов и приемов. Решение и преодоление этого противоречия (между достигнутым и непознанным) вызывает интерес, рождает стремление к деятельности, к активности и является движущей силой учебного процесса. Решается, исчерпывается задача — осуществляется переход к новой задаче, создаются новые условия и отношения, возникает новая учебная ситуация.

Распространенная классификация методов построена на основе выделения источников передачи содержания. Это **словесные, практические и наглядные методы** (табл. 9.1).

Таблица 9.1

| | |
|---------------------|--|
| СЛОВЕСНЫЕ МЕТОДЫ | Рассказ, беседа, инструктаж и др. |
| ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ | Упражнение, тренировка, самоуправление и др. |
| НАГЛЯДНЫЕ МЕТОДЫ | Иллюстрирование, показ, предъявление материала |

Ю. К. Бабанский все многообразие методов обучения подразделил на три большие группы:

- а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- б) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- в) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

М. А. Данилов, Б. П. Есипов в своих классификациях исходят из того, что если методы обучения выступают как способы организации упорядоченной учебной деятельности учащихся по достижению дидактических целей и решению познавательных задач, то их следует разделить на следующие группы:

- а) методы приобретения новых знаний;
- б) методы формирования умений и навыков по применению знаний на практике;
- в) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.

В. Ф. Харламов методы обучения подразделяет на пять групп:

- а) методы устного изложения знаний педагогом и активизации познавательной деятельности учащихся: рассказ, объяснение, лекция, беседа, метод иллюстрации и показа при устном изложении материала;

- б) методы закрепления изучаемого материала: беседа, работа с учебником;

- в) методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала: работа с учебником, лабораторные работы;

- г) методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков: упражнения, лабораторные занятия;

- д) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся: наблюдение за работой учащихся, устный опрос, контрольные работы, программированный контроль, проверка домашних заданий и пр.

Выделяют также монологические (информационно-общающие методы обучения), например, рассказ, лекция, объяснение, и диалогические методы изложения учебного материала (беседа, проблемное изложение, диспут).

Итак, в педагогической литературе представлен широкий спектр методов обучения. Но какие методы обучения использовать? Какие взять за основу? Какие из них содержат более оптимальные обучающие возможности?

Известен подход, в котором удачно обобщен в алгоритме «оптимальный выбор метода обучения» (Ю. К. Бабанский). Он состоит из семи шагов.

1. Решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога; если студент может без излишних усилий и затрат времени достаточно глубоко изучить материал самостоятельно, помощь педагога окажется излишней. В противном случае в той или иной форме она необходима.

2. Определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов. Если есть условия, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам.

3. Определение соотношения индуктивной и дедуктивной логик, аналитического и синтетического путей познания. Если эмпирическая база для дедукции и анализа подготовлена, дедуктивные и синтетические методы вполне по силам для взрослого человека. Они, бесспорно, предпочтительнее как более строгие, экономные, близкие к научному изложению.

4. Меры и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов.

5. Решение о необходимости введения методов стимулирования деятельности студентов.

6. Определение «точек», интервалов, методов контроля и самоконтроля.

7. Продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

9.8. Педагогические принципы

Принципы — основные исходные положения какой-либо теории, науки в целом, это основные требования, предъявляемые к чему-либо. Педагогические принципы — это основные идеи, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных педагогических целей.

Рассмотрим педагогические принципы формирования воспитательных отношений (В. С. Безрукова).

Принцип природосообразности — один из старейших педагогических принципов.

Воспитание и обучение должны основываться на изучении и учете естественных законов психического развития человека, учитывать реальные силы и возможности ученика, опираясь на «зону его ближайшего развития». Эта зона определяется содержанием тех задач, которые учащийся еще не может самостоятельно решать и решает с помощью взрослого (Л. С. Выготский). Этот принцип еще иначе формулируют как принцип индивидуализации воспитания и обучения, как принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Правила осуществления принципа природосообразности заключаются в следующем:

— строить педагогический процесс согласно возрастным и индивидуальным особенностям учащихся;

— знать зоны ближайшего развития, определяющие возможности учащихся, опираться на них при организации воспитательных отношений;

— направлять педагогический процесс на развитие самовоспитания, самообразования, самообучения учащихся.

Принцип гуманизации может быть рассмотрен как принцип социальной защиты растущего человека, как принцип очеловечивания отношений учащихся между собой и с педагогами, когда педагогический процесс строится на полном признании гражданских прав воспитанника и уважении к нему.

Принцип целостности, упорядоченности означает достижение единства и взаимосвязи всех компонентов педагогического процесса.

Принцип демократизации — предоставление участникам педагогического процесса определенных свобод для саморазвития, саморегуляции и самоопределения, самообучения и самовоспитания.

Принцип культуросообразности предполагает максимальное использование в воспитании и образовании культуры той среды, в которой находится конкретное учебное заведение (культуры нации, страны, региона).

Принцип единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося направлен на организацию комплексного педагогического процесса, установление связей между всеми сферами

жизнедеятельности учащихся, обеспечение взаимной компенсации, взаимодополнение всех сфер жизнедеятельности.

Принцип профессиональной целесообразности обеспечивает отбор содержания, методов, средств и форм подготовки специалистов с учетом особенностей выбранной специальности, с целью формирования профессионально важных качеств, знаний и умений.

Принцип политехнизма направлен на подготовку специалистов и рабочих широкого профиля на основе выявления и изучения инвариантной научной основы, общей для различных наук, технических дисциплин, технологий производства, что позволит учащимся переносить знания и умения из одной области в другую.

Все группы принципов тесно связаны между собой, но в то же время каждый принцип имеет свою зону наиболее полного осуществления, например, для занятий по гуманитарным дисциплинам принцип профессиональной целесообразности неприменим.

Мостом, соединяющим теоретические представления с педагогической практикой, служат принципы обучения. Они всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении. Иными словами, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики.

В современной дидактике принципы обучения рассматриваются как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса.

Можно сформулировать современные дидактические принципы высшей и средней школы следующим образом.

1. Развивающее и воспитывающее обучение.
2. Научность и доступность, посильная трудность.
3. Сознательность и творческая активность учащихся при руководящей роли преподавателя.
4. Наглядность и развитие теоретического мышления.
5. Системность и систематичность обучения.
6. Переход от обучения к самообразованию.
7. Связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности.

8. Прочность результатов обучения и развитие познавательных способностей учащихся.
9. Положительный эмоциональный фон обучения.
10. Коллективный характер обучения и учет индивидуальных способностей учащихся.
11. Гуманизация и гуманитаризация обучения.
12. Компьютеризация обучения.
13. Интегративность обучения, учет межпредметных связей.
14. Инновативность обучения.

Наиболее важными **дидактическими принципами** являются следующие:

- обучение должно быть научным и иметь мировоззренческую направленность;
- характеризоваться проблемностью;
- быть наглядным;
- активным и сознательным;
- доступным;
- систематическим и последовательным;
- в процессе обучения в органическом единстве необходимо осуществлять образование, развитие и воспитание учащихся.

В 60–70-е гг. XX в. Л. В. Занков сформулировал новые дидактические принципы:

- обучение должно осуществляться на высоком уровне трудности;
- в обучении необходимо соблюдать быстрый темп в прохождении изучаемого материала;
- преобладающее значение в обучении имеет овладение теоретическими знаниями.

Каждый ученый в области дидактики высшей школы считает нужным изложить свою систему принципов обучения. При этом одни из них переносят принципы общей или школьной дидактики в вузовские условия, несколько уточняя и расширяя формулировки.

Так, С. И. Зиновьев, автор одной из первых монографий, посвященных учебному процессу в высшей школе, принципами дидактики высшей школы считал: научность; связь теории с практикой, практического опыта с наукой; системность и последовательность в подготовке специалистов; сознательность, активность и самостоятельность студентов в учебе; соединение индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе; сочетание

абстрактности мышления с наглядностью в преподавании; доступность научных знаний; прочность усвоения знаний.

Легко установить, что все они являются трансформацией принципов, сформулированных дидактикой для средней школы. Казалось бы, ничего плохого в этом нет. Ведь дидактика высшей школы, как и дидактика средней школы, призвана помочь педагогу найти оптимальные ответы на вопросы: для чего учить, как учить, чему учить?

Однако при выделении системы принципов обучения в высшей школе необходимо учитывать особенности учебного процесса этой группы учебных заведений (например, такие, как: в высшей школе изучаются не основы наук, а сама наука в развитии; сближение самостоятельной работы студентов и научно-исследовательской работы преподавателей; наблюдается единство научного и учебного начал в деятельности преподавателя высшей школы в отличие от учителя средней школы; идеи профессионализации в преподавании почти всех наук отражены гораздо ярче, сильнее, чем в средней школе).

Исходя из этих особенностей в дидактике высшей школы выдвигались и защищались принципы обучения, отражающие специфические особенности учебного процесса в высшей школе: обеспечение единства в научной и учебной деятельности студентов (И. И. Кобыляцкий); профессиональной направленности (А. В. Барабанчиков); профессиональной мобильности (Ю. В. Киселев, В. А. Лисицы, и др.); проблемности (Т. В. Кудрявцев); эмоциональности и мажорности всего процесса обучения (Р. А. Низамов, Ф. И. Науменко).

В последнее время высказываются идеи о выделении группы принципов обучения в высшей школе, которые бы синтезировали все существующие принципы:

- ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- соответствия содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- оптимального сочетания общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рационального применения современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;

— соответствия результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечения их конкурентоспособности.

Такой процесс, как справедливо заметил Ю. К. Бабанский, «вполне естественен, так как дидактические принципы не являются раз и навсегда установленными догмами, они синтезируют в себе достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием».

9.9. Педагогические средства и формы организации педагогического процесса

Педагогические средства далеко не сразу стали обязательным компонентом педагогического процесса. Долгое время традиционные методы обучения базировались на слове, но «эпоха мела и разговора кончилась», в связи с ростом информации, технологизации общества возникает необходимость использовать технические средства обучения.

Педагогические средства — это материальные объекты, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса. К педагогическим средствам относятся: учебно-лабораторное оборудование, учебно-производственное оборудование, дидактическая техника, учебно-наглядные пособия, технические средства обучения и автоматизированные системы обучения, компьютерные классы, организационно-педагогические средства (учебные планы, экзаменационные билеты, карточки-задания, учебные пособия и пр.).

Развитие дидактической техники и ЭВМ создало предпосылки для возникновения нового направления в педагогике: педагогической технологии. Суть ее состоит в применении технологического подхода к построению и осуществлению педагогического процесса. Педагогическая технология как бы сплавляет в единое целое дидактическую технику, традиционную методику обучения и участников педагогического процесса.

Педагогическая форма — это устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов.

Все формы в педагогике подразделяются по степени сложности. Из них выделяют простые, составные и комплексные.

Простые формы построены на минимальном количестве методов и средств, посвящены, как правило, одной теме (содержанию). К ним относятся: беседа, экскурсия, викторина, зачет, экзамен, лекция, консультация, диспут, культ-поход, «бой эрудитов», шахматный турнир, концерт и т.п. Составные формы строятся на развитии простых или на их разнообразных сочетаниях: это урок, конкурс профмастерства, праздничный вечер, трудовой десант, конференция, КВН. Например, урок может содержать в себе беседу, викторину, инструктаж, опрос, доклады и пр.

Комплексные формы создаются как целенаправленная подборка (комплекс) простых и составных форм: это дни открытых дверей, дни, посвященные выбранной профессии, или защиты детей, недели театра, книги, музыки, спорта.

Выделяют формы индивидуальной, групповой и коллективной (фронтальной) деятельности учащихся. Можно выделить индивидуализированные формы (консультация, зачет, экзамен), формы взаимодействия (субботник, групповые соревнования, смотры, диспуты), кооперативные формы (когда цель достигается путем распределения функций между учащимися, например, игры, хозрасчетный кооперативный труд, сборы и т.п.).

В зависимости от способов получения образования выделяют дневную или вечернюю формы обучения, либо заочную форму обучения, либо дистантную форму обучения с помощью обучающихся программ на компьютере, либо форму экстерната (индивидуальное обучение на дому самостоятельно и сдача экзаменов государственной экзаменационной комиссии при конкретном учебном заведении).

Общие формы организации учебной деятельности:

— урок (35 или 45 минут) — основная форма обучения в школе;

— лекция (90 минут, с перерывом или без) — основная форма обучения в вузе. Выделяют вводные лекции, обзорные лекции, информационные лекции, проблемные лекции, лекции-визуализации;

— семинар — практическое занятие всей учебной группы, сочетающее беседу, диспут, сообщения-доклады учащихся, комментарии и заключения преподавателя. Семинары направлены на углубление и закрепление знаний, развитие профессионального мышления, контроль усвоения теоретических знаний;

— лабораторный практикум — практическое занятие с применением техники, специальной аппаратуры, проведении эксперимента, опыта, исследования;

— учебная экскурсия на предприятие, природу, в музей, на выставку и пр.;

— групповые или индивидуальные консультации с преподавателем по отдельным учебным темам, проводимые по инициативе преподавателя или по просьбе учащихся в школе или студентов в вузе.

Формы педагогического контроля: зачеты, экзамены, устный опрос, коллоквиум, письменные контрольные работы, рефераты, курсовые работы.

Особенности классно-урочной системы обучения:

— основной формой организации обучения является урок, который посвящен одному учебному предмету, и все учащиеся работают под руководством учителя;

— ведущая роль учителя состоит не только в том, что он организует процесс передачи и усвоения учебного материала, но и оценивает результаты учебы и уровень обученности каждого ученика, а также в конце года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс по своей дисциплине;

— класс — это основная организационная форма объединения учащихся приблизительно одного возраста и уровня подготовки; класс работает по единому учебному плану и программам согласно школьному расписанию учебных занятий;

— учебный год заканчивается итоговой отчетной работой (экзаменом или контрольной работой) по каждой учебной дисциплине; обучение в школе заканчивается сдачей выпускных экзаменов и ЕГЭ.

Особенности лекционно-практической системы обучения в вузе:

— лекция — это основная форма передачи большого объема систематизированной информации студентам;

— практическое занятие — это форма организации детализации, анализа, расширения, углубления, закрепления, применения и контроля за усвоением полученной учебной информации (на лекции и в ходе самостоятельной работы студентов) под руководством преподавателя вуза;

— самостоятельная деятельность студента — основа обучения в вузе;

— учебная группа — центральная форма организации студентов, а совокупность учебных групп представляет определенный курс обучения в вузе;

— курс работает по единому учебному плану и программам согласно расписанию учебных занятий; учебный год делится на два семестра, каждый семестр завершается сдачей зачетов и экзаменов по всем учебным дисциплинам;

— обучение в вузе завершается сдачей выпускных государственных экзаменов по ведущим дисциплинам и специальности, а также защитой дипломной работы.

Приспособление педагогического процесса к целям развития

Рассмотрев структуру педагогического процесса: цели — принципы — содержание — методы — средства — формы, мы видим, что каждый компонент педагогического процесса имеет множество вариантов, например, методов выделяют более пятисот наименований, а форм организации воспитания и обучения — свыше тысячи. Поэтому любой педагог стоит перед выбором: выбрав цель, он определяет приоритетные принципы, а затем выбирает содержание, методы, средства, формы.

Динамичность педагогического процесса достигается за счет взаимодействия трех его структур: **педагогической, методической и психологической**. Педагогическую структуру мы уже подробно рассмотрели. Но педагогический процесс имеет и свою методическую структуру. Для ее создания цель разбивается на ряд задач, в соответствии с которыми определяются последовательные этапы деятельности педагога и учащихся. Например, методическая структура экскурсии включает в себя подготовительный инструктаж, движение к месту наблюдения, наблюдение объекта, фиксацию увиденного, обсуждение итогов.

Педагогическая и методическая структуры педагогического процесса органично взаимосвязаны. Кроме этих двух структур педагогический процесс имеет еще более сложную структуру — **психологическую**:

- 1) процессы восприятия, мышления, осмысления, запоминания, усвоения информации;
- 2) проявление учащимися интереса, склонностей, мотивации учения, динамика эмоционального настроения;
- 3) подъемы и спады физического и нервно-психического напряжения, динамика активности, работоспособности и утомления.

Таким образом, в психологической структуре урока можно выделить три психологические подструктуры: 1) познавательные процессы, 2) мотивация учения, 3) напряжение.

9.10. Методы, средства организации и управления педагогическим процессом

Чтобы педагогический процесс «заработал», «пришел в движение», необходим такой компонент, как управление. **Педагогическое управление есть процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели.**

Процесс управления состоит из следующих компонентов:

- *постановка цели;*
- *информационное обеспечение (диагностирование особенностей учащихся) — формулировка задач в зависимости от цели и особенностей учащихся;*
- *проектирование, планирование деятельности по достижению цели (планирование содержания, методов, средств, форм);*
- *реализация проекта — контроль за ходом выполнения;*
- *корректировка — подведение итогов.*

Можно рассматривать педагогическую активность:

- 1) как организационно-управленческую деятельность (т.е. средство управления учебной деятельностью);**
- 2) как организацию понимания сознания ученика.**

Существенными моментами работы педагога являются коммуникация и понимание состояния ученика. Понимание значит систематическое становление на его внутреннюю точку зрения, понимание изнутри другого человека, т.е. работа с сознанием. С другой стороны, педагог должен также организовать и понимание себя, донести до ученика что-то важное с его точки зрения, но понимание не передается прямо, его можно добиться только на осознании своего личного опыта (или организации такого опыта, если его не было). **Таким образом, педагогический акт (действие) является коммуникативным, диагностическим действием.**

Педагогический акт как организационно-управленческая деятельность

Применительно к учебному процессу *управление представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив учащихся и отдельного студента для достижения заданных результатов обучения.*

Управлять — это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а, наоборот, максимально учитывать его природу, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой.

Отличительные черты управления учебным процессом заключаются в следующем:

— сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции;

— наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (обучаемый);

— динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое;

— надежность, т.е. способность системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса;

— устойчивость — способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения.

Процесс управления выступает одновременно как циклический и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. Управленческий цикл начинается с постановки целей и определения задач, а завершается их решением, достижением поставленной цели. По достижении какой-то цели ставится новая, и управленческий цикл повторяется. Цель → действие → результат → новая цель — такова схематичная картина непрерывного управленческого процесса. Она применима к научному и учебно-воспитательному процессам.

Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных требований:

1) формирование целей обучения;

2) установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;

3) разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения;

4) получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь);

5) переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработка и внесение в учебный процесс корректирующих воздействий.

Задача преподавателя в процессе управления заключается в изменении состояния управляемого процесса, доведении его до заранее намеченного уровня. Строго говоря,

управление процессом обучения предусматривает определение места каждого участника этого процесса, его функций, прав и обязанностей, создание благоприятных условий для наилучшего выполнения им своих задач.

Управление представляет собой информационный процесс, характеризующийся замкнутым циклом передачи сигналов и включающий контроль за поведением объекта. От управляющего органа (преподаватель) к управляемому объекту (студент) поступают по цепи управления сигналы управления, от объекта к регулятору (преподаватель) цепь передачи должна замыкаться сигналами обратной связи, несущими сведения о фактическом состоянии управляемого объекта. Роль преподавателя заключается в переработке получаемой информации, ее осмыслении и выработке решения по внесению в учебный процесс коррективов.

Осуществление **обратной связи** применительно к учебному процессу предполагает решение двух задач:

1) определение содержания обратной связи — выделение совокупности контролируемых характеристик на основании целей обучения и психологической теории обучения, которая принимается за базу при составлении обучающих программ;

2) определение частоты обратной связи.

Регулирование процесса обучения представляет собой обеспечение такой деятельности управляемой системы, при которой отклонения управляемых величин выравниваются и выводятся на уровень, заданный программой управления. Можно регулировать его на ожидаемые или наступившие изменения, на возникающие ошибки, которые свидетельствуют об отставании студентов по тем или иным разделам, темам или дисциплине в целом. Признаки отставания, например, могут быть такие: обучаемый не может воспроизвести и пояснить материал, затрудняется объяснить те или иные понятия, выделить те или иные факты, оценить закономерности и т.д. Чтобы оперативно вносить коррективы, необходимо контролировать основные параметры познавательной деятельности.

Н. Ф. Талызина отмечает, что *своеобразие обучения как системы управления состоит прежде всего в том, что управляемый объект — процесс учения, усвоения — осуществляется всегда конкретной личностью*. Сложность и многообразие личностных факторов так велики, что при

составлении основной программы обучения они не всегда могут быть учтены. При массовом обучении основная программа в лучшем случае может быть адаптирована лишь к некоторой системе типовых особенностей для определенной группы учащихся. В процессе же обучения конкретной группы учащихся могут быть обнаружены какие-то дополнительные особенности, учет которых позволит им быстрее достичь поставленной цели.

В процессе управления усвоением знаний преподавателю нужно установить, научились ли учащиеся обобщать и сопоставлять факты, делать выводы, критически анализировать полученные сведения; знать, как усваивают они материал учебника, хватает ли им времени на усвоение и т.д. Для реализации эффективного процесса обучения необходима такая теория, которая рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности учащихся, располагая системой независимых характеристик этой деятельности и знанием основных этапов ее становления как перехода из плана общественного опыта в план опыта индивидуального.

9.11. Управление образовательными системами

Под управлением понимается внешнее воздействие на управляемую систему с целью обеспечения требуемого ее поведения. В соответствии с Законом «Об образовании» в Российской Федерации создаются и действуют следующие государственные органы управления образованием (рис. 9.11).

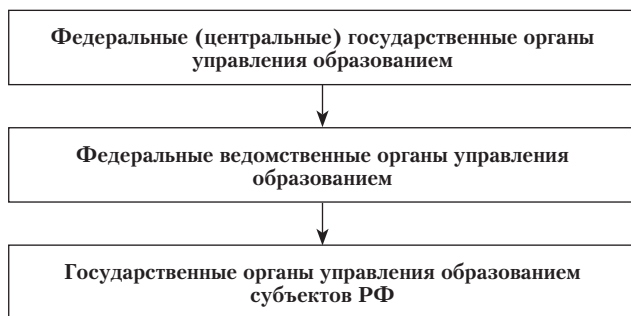


Рис. 9.11. Органы управления образованием

Государственные органы управления образованием создаются решением соответствующего органа исполнительной власти (по согласованию с соответствующим законодательным (представительным) органом государственной власти. Местные (муниципальные) органы управления образованием могут создаваться по решению соответствующих органов местного самоуправления.

Необходимо отметить, что деятельность органов управления образованием направлена на обеспечение Федеральной программы развития образования, государственных образовательных стандартов и функционирования системы образования на уровне государственных нормативов. К компетенции государственных органов управления образованием в обязательном порядке относятся:

1) разработка и реализация целевых федеральных и международных программ в области образования;

2) разработка государственных образовательных стандартов и установление эквивалентности документов об образовании;

3) государственная аккредитация образовательных учреждений, содействие их общественной аккредитации;

4) установление порядка аттестации педагогических работников образовательных учреждений различных типов и видов и требований к образовательным цензам данных педагогических работников;

5) формирование структуры системы образования; разработка перечней профессий и специальностей, по которым ведутся профессиональная подготовка и профессиональное образование;

6) прямое финансирование деятельности учрежденных ими образовательных учреждений;

7) контроль исполнения законодательства Российской Федерации в области образования, государственных образовательных стандартов, бюджетной и финансовой дисциплины в системе образования, реализация принципов государственной политики в сфере образования (см. рис. 9.12).

Законом определяется, что органам управления образованием подконтрольны подведомственные им образовательные учреждения. В случае нарушения образовательным учреждением законодательства Российской Федерации в области образования и (или) своего устава государственные органы управления образованием вправе своим предписанием приостановить в этой части деятельность образовательного учреждения до решения суда.

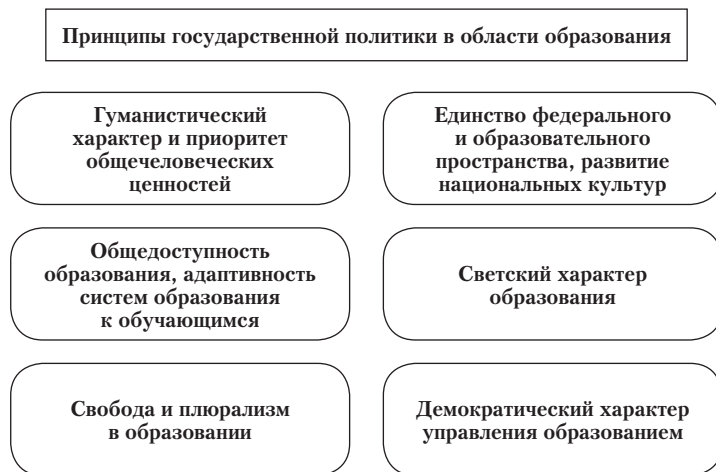


Рис. 9.12. Принципы государственной политики в области образования

Органы управления образованием осуществляют процессы лицензирования, аккредитации и аттестации образовательных учреждений (рис. 9.13).



Рис. 9.13. Процессы, определяющие деятельность образовательных учреждений

Право на ведение образовательной деятельности и льготы, установленные законодательством Российской Федерации, возникают у образовательного учреждения с момента выдачи ему **лицензии (разрешения)**. Лицензия на право ведения образовательной деятельности выдается государственным органом управления образованием или органом местного самоуправления, наделенным соответствующими

полномочиями законодательством субъекта Российской Федерации, на основании заключения экспертной комиссии. Лицензии на право ведения образовательной деятельности образовательным учреждениям религиозных организаций (объединений) выдаются по представлению руководства соответствующей конфессии.

Предметом и содержанием экспертизы является установление соответствия условий осуществления образовательного процесса, предлагаемых образовательным учреждением, государственным и местным требованиям в части строительных норм и правил, санитарных и гигиенических норм, охраны здоровья обучающихся, воспитанников и работников образовательных учреждений, оборудования учебных помещений, оснащенности учебного процесса, образовательного ценза педагогических работников и укомплектованности штатов.

Содержание, организация и методики образовательного процесса предметом экспертизы не являются. В лицензии, выдаваемой образовательному учреждению, фиксируются контрольные нормативы, предельная численность контингента обучающихся, воспитанников и срок действия этой лицензии. Контроль за соблюдением образовательным учреждением независимо от его организационно-правовой формы предусмотренных лицензией условий обеспечивает государственный орган управления образованием или орган местного самоуправления, выдавший лицензию. В случае нарушения этих условий лицензия подлежит изъятию.

Свидетельство о **государственной аккредитации** образовательного учреждения подтверждает его государственный статус, уровень реализуемых образовательных программ, соответствие содержания и качества подготовки выпускников требованиям государственных образовательных стандартов, а также право на выдачу выпускникам документов государственного образца о соответствующем уровне образования, а также право общеобразовательного учреждения на включение в схему централизованного государственного финансирования.

Государственная аккредитация образовательных учреждений проводится федеральными и ведомственными государственными органами управления образованием на основании заявления образовательного учреждения и заключения по его аттестации. Государственная аккредитация высшего учебного заведения осуществляется

на основе аттестации в порядке, установленном Правительством Российской Федерации.

Аттестация образовательного учреждения проводится по его заявлению государственной аттестационной службой либо по ее поручению или по ее доверенности органами государственной власти, органами управления образованием и органами местного самоуправления с привлечением ведущих образовательных учреждений, общественности. Аттестация проводится один раз в пять лет, если иное не предусмотрено законом. Затраты на проведение аттестации оплачиваются образовательным учреждением.

Целью и содержанием аттестации является установление соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников образовательного учреждения требованиям государственных образовательных стандартов. Условием аттестации образовательного учреждения являются положительные результаты итоговой аттестации не менее чем половины его выпускников в течение трех последовательных лет. Образовательное учреждение может быть лишено государственной аккредитации по результатам аттестации. Образовательное учреждение вправе потребовать повторной аттестации не ранее чем через 12 месяцев с момента отказа ему в государственной аккредитации.

Одна из отличительных особенностей современной системы образования — переход от государственного к **государственно-общественному управлению образованием**. Сущность государственно-общественного управления заключается в объединении усилий государства и общества в решении проблем образования. Наряду с государственными создаются общественные органы управления системой образования (например, попечительский совет, совет учредителей, научно-методический совет, школьный парламент и т.п.). Они состоят из представителей учительского и ученического коллективов, родителей и общественности.

Важнейшим признаком общественного характера управления системой образования кроме создания коллегиальных органов управления являются разгосударствление (создание негосударственных учебных заведений) и диверсификация (одновременное развитие различных типов учебных заведений) образовательных учреждений.

Для современного состояния управления системой образования характерен **процесс децентрализации**. Он состоит в том, что федеральные органы разрабатывают

стратегические направления развития, а региональные и местные органы решают конкретные организационные, финансовые, кадровые, материальные проблемы. Таким образом, **структура системы государственно-общественного управления образованием в РФ включает в себя федеральный, региональный и местный уровни, уровень отдельного учреждения**, происходит регулирование полномочий управляющих органов на различных уровнях, распределение компетенции между центральными, региональными и местными органами.

Под *региональной образовательной системой* (РОС) понимают совокупность образовательных учреждений (ОУ) региона (под регионом понимается субъект Федерации), совместно реализующих преемственные образовательные программы и государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности, а также органов управления образованием.

К образовательным учреждениям (ОУ) относятся учреждения следующих типов: дошкольные, общеобразовательные, учреждения начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования, учреждения дополнительного образования взрослых, специальные (коррекционные) учреждения дополнительного образования, учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, учреждения дополнительного образования детей, а также другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

Для конкретного ОУ, рассматриваемого как управляемая система, управляющая система включает в себя органы управления самого ОУ и все вышестоящие органы управления (региональные и федеральные органы управления образованием).

Например, инвариантная структура управляющей системы представлена следующим образом: уровень директора (стратегическое управление); уровень заместителей и других членов администрации (тактическое управление); уровень учителей, классных руководителей, воспитателей (оперативное управление); уровень учащихся (соуправление).

Общее руководство государственным или муниципальным высшим учебным заведением осуществляет выборный представительный орган — *ученый совет*. В состав ученого совета входят ректор, который является председателем

ученого совета, и проректоры. Другие члены ученого совета избираются общим собранием (конференцией) тайным голосованием. Управление высшим учебным заведением осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации, типовым положением об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) и уставом высшего учебного заведения на принципах сочетания единоначалия и коллегиальности.

Устав высшего учебного заведения принимается общим собранием (конференцией) педагогических работников, научных работников. Непосредственное управление высшим учебным заведением осуществляет *ректор*. Ректор государственного или муниципального высшего учебного заведения в порядке, установленном уставом высшего учебного заведения, избирается тайным голосованием на общем собрании (конференции) на срок до пяти лет и утверждается в должности органом управления образованием, в ведении которого находится высшее учебное заведение.

Интересы обучающихся высших учебных заведений могут представлять общественные организации обучающихся. Конкретные взаимоотношения администрации высшего учебного заведения и общественных организаций обучающихся определяются уставом высшего учебного заведения и договором между его администрацией и общественной организацией обучающихся. В системе высшего и послевузовского профессионального образования могут создаваться без образования юридических лиц *государственно-общественные объединения* типа учебно-методических объединений высших учебных заведений, научно-методических, научно-технических и других советов и комиссий.

В состав государственно-общественных объединений на добровольных началах входят научно-педагогические и другие работники высших учебных заведений, работники предприятий, учреждений и организаций, действующих в системе высшего и послевузовского профессионального образования. Государственные органы управления высшим профессиональным образованием, ученые советы высших учебных заведений рассматривают и учитывают в своей деятельности рекомендации общественных организаций и государственно-общественных объединений в системе высшего и послевузовского профессионального образования.

Каждый элемент региональной системы образовательных учреждений осуществляет две взаимосвязанные функции: внешнюю (основную — оказание образовательных услуг) и внутреннюю (обеспечивающую собственное существование и развитие). Реализация внешней функции — удовлетворение спроса на образовательные услуги, спроса на выпускников и выполнение социально-воспитательной функции — не должна противоречить внешним институциональным ограничениям: совокупности правовых норм (федерального, регионального и местного уровня, а также документам, принятым самим ОУ — его Уставу и др.), регламентирующих функционирование образовательного учреждения.

Для реализации внутренней функции образовательного учреждения необходимо следующее ресурсное обеспечение: материально-техническое, финансовое, организационное, кадровое, научно-методическое, нормативно-правовое и информационное.

Внутренняя модель образовательного учреждения включает в себя анализ реализуемых образовательных программ и уровень наличия или нехватки ресурсов (материальных, кадровых, методических и пр.) для реализации существующих образовательных программ и введения новых перспективных образовательных программ.

Региональная система управления образованием решает следующие задачи:

1) **анализ** современного состояния каждого образовательного учреждения, входящего в региональную сеть образовательных учреждений с целью **прогноза** соответствия его функционирования целям развития региона;

2) **согласование, удовлетворение и опережающее формирование спроса на образовательные услуги и выпускников в рамках заданных институциональных ограничений и ресурсного обеспечения.**

Этими критериями являются:

1) удовлетворение спроса на образовательные услуги (удовлетворение образовательных потребностей населения);

2) удовлетворение спроса на выпускников;

3) выполнение социально-воспитательной функции.

Задача оптимизации заключается в поиске допустимого управляющего воздействия, имеющего максимальную эффективность, т.е. приводящего систему в наиболее эффективное состояние.

Принципы управления следующие.

1. Принцип адекватности гласит, что управляемая система должна быть адекватна по своей сложности, структуре, функциям и т.д. тем условиям, в которых она функционирует, и тем требованиям, которые к ней предъявляются, должна адекватно соответствовать внешним требованиям — спросу на образовательные услуги и выпускников.

Можно выделить следующие условия адекватности:

а) условие допустимости состояния управляемой системы. При планировании целенаправленного изменения состояния элемента любой системы необходимо проверять, реализуемо ли это новое состояние с точки зрения внешних (физических, ресурсных, правовых и др.) и внутренних ограничений;

б) условие адекватности управляемой системы внешним условиям ее функционирования: т.е. удовлетворение спроса (на образовательные услуги и выпускников) возможно при достаточном многообразии гибко выбираемых и изменяемых образовательных услуг, соответственно, образовательных программ.

2. Принцип равномерности утверждает, что текущее или будущее состояние системы в целом должно оцениваться с учетом состояний всех составляющих ее элементов, в том числе — наихудшего из состояний элементов. Известно, что «скорость флота определяется скоростью самого тихоходного судна», поэтому **скорость изменений в любой системе ограничена и в основном определяется наиболее инерционными ее элементами.**

3. Принцип монотонности (аналог принципа необходимого разнообразия или принципа «не ухудшать достигнутого») заключается в том, что управление должно быть нацелено на положительную (с точки зрения критериев управления) динамику управляемой системы. Следует отметить, что требование абсолютной монотонности (эффективности изменений) может быть полностью удовлетворено чрезвычайно редко, т.е. почти всегда приходится жертвовать ухудшением одних показателей ради улучшения других.

Органы управления образованием (управляющий орган) должны иметь информацию о состоянии управляемой системы и условиях ее функционирования (принцип обратной связи), обладать достаточными возможностями для изменения этих состояний (принцип адекватности), в том числе — с учетом временных характеристик функционирования

управляемой системы (условия оперативности, адаптивности и опережающего отражения).

Кроме того, как правило, в критерий эффективности входит требование минимизации изменений системы и используемых для этих изменений ресурсов (принцип «наименьшего действия»), что требует соответствующей структуры системы управления (условие рациональной централизации). Далее с точки зрения универсальности системы управления все образовательные учреждения одного уровня должны находиться в одинаковых условиях (иметь равные возможности), что приводит к принципу демократического управления. И, наконец, так как управляемые субъекты (образовательные учреждения) ведут себя целенаправленно, то при управлении необходимо учитывать их собственные цели и интересы (принцип согласования).

Следовательно, управление региональной образовательной системой будет эффективным, если удовлетворяет следующим общим **принципам**:

- 1) принцип обратной связи;
- 2) принцип адекватности системы управления:
 - условие оперативности,
 - условие опережающего отражения,
 - условие адаптивности;
- 3) принцип «наименьшего действия»:
 - условие рациональной централизации;
- 4) принцип демократического управления;
- 5) принцип согласования.

Принцип обратной связи является, пожалуй, одним из наиболее известных принципов управления. В соответствии с этим принципом для эффективного управления необходима информация о состоянии управляемой системы (образовательного учреждения) и условиях ее функционирования, причем реализация любого управляющего воздействия и ее последствия должны контролироваться управляющим органом.

9.12. Проблемы образования и новые парадигмы образования

И зарубежные, и отечественные ученые отмечают, что система образования не удовлетворяет современным требованиям и вследствие этого находится в состоянии кризиса.

Суть мирового кризиса образования видится прежде всего в обращенности сложившейся системы образования (так называемое «поддерживающее обучение») в прошлое, ориентированности ее на прошлый опыт, отсутствии ориентации на будущее.

Современное развитие общества требует новой системы образования — «инновационного обучения», которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее.

В нашей стране кризис образования имеет двойную природу. Во-первых, он является проявлением глобального кризиса образования. Во-вторых, он происходит в обстановке и под мощным воздействием кризиса государства, всей социально-экономической и общественно-политической системы. Система российского образования, в том числе высшего образования, имеет свои достоинства и недостатки. Перечислим положительные «наработки» российской высшей школы:

- она способна осуществлять подготовку кадров практически по всем направлениям науки, техники и производства;

- по масштабам подготовки специалистов и обеспеченности кадрами она занимает одно из ведущих мест в мире;

- она отличается высоким уровнем фундаментальной подготовки, в частности по естественнонаучным дисциплинам;

- она традиционно ориентирована на профессиональную деятельность и имеет тесную связь с практикой.

Таковы преимущества российской образовательной системы высшей школы (ВШ).

Однако четко осознается и тот факт, что реформирование высшей школы в нашей стране — настоятельная необходимость. Проблема долговременного развития высшего образования не может быть решена только за счет реформ организационно-управленческого и содержательного характера. В связи с этим все настойчивее встает вопрос о необходимости смены парадигмы образования.

Мы остановили свое внимание на концепции, разработанной учеными Международной академии наук высшей школы (АНВШ) В. Е. Шукшунным, В. Ф. Взятыхшевым и др. По их мнению, научные истоки новой образовательной

политики следует искать в трех сферах: в философии образования, в науках о человеке и обществе и в «теории практики».

Философия образования должна дать новое представление о месте человека в современном мире, о смысле его бытия, о социальной роли образования в решении ключевых проблем человечества.

Науки о человеке и обществе (психология образования, социология и другие) нужны, чтобы иметь современное научное представление о закономерностях поведения и развития человека, а также модель взаимодействий между людьми внутри образовательной системы и самой системы образования — с обществом.

«Теория практики», включающая современную педагогику, социальное проектирование, менеджмент системы образования и др., даст возможность представить облик новой системы образования: определить цели, структуры системы, принципы ее организации и управления. Она же явится инструментом реформирования и адаптации системы образования к изменяющимся условиям жизни.

Итак, обозначены фундаментальные основы развития образования. Предлагаемую методологию можно назвать гуманистической, так как в центре ее оказывается человек, его духовное развитие, система ценностей. Кроме того, новая методология, положенная в основу образовательного процесса, ставит задачу формирования нравственных и волевых качеств, творческой свободы личности.

В связи с этим вполне отчетливо осознается проблема гуманизации и гуманитаризации образования, которая при новой методологии приобретает гораздо более глубокий смысл, чем просто приобщение человека к гуманитарной культуре (М. В. Буланова-Топоркова).

Именно разрыв технической и гуманитарной подготовки привел к обеднению гуманитарного содержания учебно-воспитательного процесса, снижению творческого и культурного уровня специалиста, к экономическому и правовому нигилизму, а в конечном счете к снижению потенциала науки и производства. Известный психолог В. П. Зинченко так определил опустошающее воздействие на человеческую культуру технократического мышления: «Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства».

Сущность гуманитаризации образования видится прежде всего в формировании культуры мышления, творческих способностей студента на основе глубокого понимания истории культуры и цивилизации, всего культурного наследия. Вуз призван выпустить специалиста, готового к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, и чем богаче будет его натура, тем ярче она проявится в профессиональной деятельности. Если эта задача не будет решена, то, как писал русский философ Г. П. Федотов в 1938 г., «...есть перспектива индустриальной, могущественной, но бездушной и бездуховной России... Голая бездушная мощь — это самое последовательное выражение каиновой, проклятой Богом цивилизации».

Итак, главными направлениями реформы российского образования должны стать поворот к человеку, обращение к его духовности, борьба со scientизмом, технократическим снобизмом, интеграция частных наук.

Если классическая, традиционная модель образования претендовала на формирование специалиста, который обладает необходимым набором стандартных навыков, то согласно новой педагогической парадигме должно происходить смещение образовательных целей в сторону актуализации ценности образования в собственном смысле: как образования личности, т.е. способствовать прогрессивному развитию личности, культуры и цивилизации.

В противовес классической новая парадигма обеспечивает обучаемых знаниями из будущего («школа мышления»), когда процесс обучения строится так, что ученик включается в активную мыслительную деятельность при столкновении с проблемными ситуациями. Это задает потребность непрерывного развития человека в постоянно меняющемся мире. Возникает противоречие между традиционной педагогической системой, когда преподаватель выступает основным источником знаний и осуществляет контроль учебного процесса в качестве субъекта, и новой парадигмой, согласно которой преподаватель выполняет функцию организатора активной познавательной деятельности обучаемого. Обучающийся не только усваивает готовые представления и понятия, но и сам добывает информацию и с ее помощью строит свое представление о мире.

В условиях становления информационного общества новая парадигма педагогики акцентирует внимание на системе открытого образования, основанной на свободном

развитии индивидуальности обучаемого. Основной упор делается на формировании умения учиться, способности к самостоятельному добыванию знаний, потребности в активном отношении к процессу обучения, которое делает обучающегося субъектом собственного образования.

В новом ракурсе педагогика понимается как совокупность знаний и технологий, призванных осуществлять перенос социального опыта одного поколения в опыт другого поколения посредством целостного образовательного процесса как фактора и средства развития сущностных созидательно-творческих сил человека. Целостный образовательный процесс обеспечивает единство обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности.

Социальный смысл педагогики заключается в том, что она призвана формировать личность с определенными свойствами через создание образовательного пространства для развертывания сущностных сил человека, что в условиях формирующегося информационного общества обусловлено социальным запросом на свободную, творческую и креативную личность.

Современное общество испытывает потребность не только в компетентных специалистах, но и в людях, умеющих самостоятельно решать профессиональные проблемы и способных к непрерывному образованию, к самообразованию.

В современных условиях переход от традиционной образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме информационного общества означает отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания.

На смену приходит понимание **образования как достояния личности, средства ее самореализации в жизни и построения личной жизненной карьеры.** *В информационном обществе речь идет не просто об обучении и воспитании, а об образовании как процессе целостного воспроизводства сущностных сил человека, воспитания деятельных, интеллектуальных и духовных способностей личности.*

При этом российская программа развития образования должна содержать механизмы, гарантирующие:

— единство федерального образовательного пространства;

— открытое восприятие и понимание всей палитры мирового культурно-исторического и образовательного опыта;

— приоритет фундаментальных прав и свобод личности;

— восстановление первичных духовно-нравственных идеалов, присущих преподаванию и исследованию.

«Основное противоречие современной системы образования — это противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Это противоречие заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного образовательного идеала (всесторонне развитой личности) и перейти к новому идеалу — максимальному развитию способностей человека к саморегуляции и самообразованию».

Главное в инновационном обучении — это развитие способностей на основе образования и самообразования. Инновационное образование реализует принцип: «Знать о сущности всего, чтобы познать новую сущность». Познать сущность, самую суть из множества дисциплин и обилия информации в каждой дисциплине — вот цель современного учащегося, особенно студента.

Сущностный подход предполагает синтез естественных, гуманитарных и технических наук. Сущностный подход — это системный, синергетический подход (от греч. *synergos* — содружественное совместное действие двух или нескольких органов в одном и том же направлении), который означает, что все преподаватели должны действовать в одном направлении развития способностей студентов на основе формирования сущностных системных знаний с установлением межпредметных связей и целостных представлений.

Задача акмеологического подхода — вооружение студента знаниями и технологиями, обеспечивающими его возможность успешной самореализации в различных сферах деятельности, в том числе в области избранной профессии. «Акме» — вершина профессионализма — это стабильность высоких результатов работы.

Таким образом, инновационное образование включает в себя личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подходы, профессионализм, синтез двух культур (технической и гуманитарной), использование новейших информационных технологий.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие функции выполняет образование в обществе?
2. На какие образовательные парадигмы может опираться образование как социокультурный феномен?
3. Какие компоненты содержит образование как педагогический процесс?
4. Как формируется содержание образования?
5. Перечислите основные принципы педагогического процесса. Существуют ли специфические принципы обучения в высшем профессиональном обучении?
6. Какие классификации методов обучения вы знаете?
7. Что такое непрерывное образование?
8. Охарактеризуйте образовательную систему России и особенности управления образовательными системами.
9. Какие этапы, методы управления педагогическим процессом существуют?
10. В чем сходство и отличие лицензирования, аттестации, аккредитации вузов?
11. Какие формы педагогического процесса вы можете назвать?
12. Какая новая педагогическая парадигма возникает в формирующемся информационном обществе?

Глава 10

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

10.1. Структура педагогической деятельности

10.1.1. Методологическая структура педагогической деятельности

Педагогическая профессия относится к профессиям типа: «Человек — человек». Согласно Е. А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, способностью быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, способностью быстро разбираться во взаимоотношениях людей, способностью хорошо помнить, держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей и т.д.

По Е. А. Климову, человеку этой профессиональной схемы свойственны:

1) умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»;

2) умение слушать и выслушивать;

3) широкий кругозор;

4) речевая (коммуникативная) культура;

5) «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, характера человека, его поведению, умение или способность мысленно представлять, моделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту»;

- 6) «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»;
- 7) способность сопереживания;
- 8) наблюдательность;
- 9) «глубокая убежденность в правильности идеи служения народу в целом»;
- 10) решение нестандартных ситуаций;
- 11) высокая степень саморегуляции.

«Противопоказаниями к выбору профессий данного типа являются дефекты речи, невыразительная речь, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, выраженные физические недостатки (как это ни печально), нерасторопность, излишняя медлительность, равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку — интереса “просто так”» (Е. А. Климов). Это как бы обобщенный портрет субъекта профессии типа: «Человек — человек». Входящая в этот тип педагогическая профессия предъявляет еще целый ряд специфических требований, среди которых профессиональная компетентность и дидактическая культура являются основными.

Педагогическая деятельность является сложно организованной системой ряда деятельностей: самая первая из них — деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Педагог-предметник является отчужденным от функции и смысла целого, он только выполняет извне заданные ему функции.

Следующие виды деятельности являются рефлексивно надстроечными над первой (т.е. обслуживают ее). Такова деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения — деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения.

Третий вид деятельности — тоже методический, но направлен на построение учебных средств, учебных предметов.

Четвертый вид деятельности состоит в увязывании учебных предметов в одно целое — деятельность программирования, составления учебных программ. Для осуществления такого программирования необходимо иметь более ясное представление о целях обучения, однако зачастую строят программу обучения, ориентируясь только на некоторые общие очертания цели. Такие цели ранее формулировались

политиками, культурными деятелями, но не педагогами. Современная социокультурная ситуация и задачи образования требуют, чтобы описанием и проектированием целей обучения занимался педагог, педагог-методолог.

Это необходимо, во-первых, потому, что современная производственно-практическая деятельность ставит часто очень определенные цели, задачи, которые могут решить только специально подготовленные люди. Во-вторых, современное методологическое мышление может проектировать очень эффективно учебные процессы, но оно требует от заказчика четких и определенных целей. В-третьих, современное технологическое общество быстро и интенсивно развивается и требует того же от систем обучения, т.е. требует слежения за профессиональным рынком сбыта, быстрого и систематического описания свойств человека, необходимого обществу, и оперативного проектирования под задачу учебных программ.

В широком смысле результатом такого телеологического мышления является проект человека, в более узком смысле — проект специалиста, т.е. должна быть описана и соотнесена друг с другом совокупность интеллектуальных функций, знаний, способностей, которые должны быть наличны в будущем человеке.

Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности. А педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для нее нужные средства и информацию. Функция обучения состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у людей способности к деятельности.

Самый простой вариант обучения состоит в общении учителя (носителя профессиональной деятельности) и ученика, устремленного к воспроизведению деятельности своего учителя, учитель же квалифицирует деятельность ученика как правильную или неправильную. В этом случае проявляется непосредственность, нерасчлененность учебного процесса.

Одним из направлений объективизации деятельности является ее объективное описание в определенных (ясных

и отчетливых для данного социального контекста) знаковых средствах, позволяющих по такому описанию воспроизвести деятельность любому члену социальной общности, знающему такой язык описания. Учебные знания возникают в тех условиях, когда деятельность не передается непосредственно, и тогда они выполняют функцию опосредования передачи (трансляции) деятельности.

Развитие системы обучения состоит в членении сложных видов деятельности на простые и обучении вначале им. Но такое развитие предполагает анализ сложной деятельности, выделение ее элементов.

Задача состоит в выделении из сложных профессиональных видов деятельности простых элементарных с целью последующей конструкции из таких простых деятельностей необходимых сложных. Следовательно, первый принцип педагогической рефлексии состоит в выделении элементарных деятельностей и их трансляции. Но этого часто недостаточно, поскольку невозможно до конца разложить деятельность на простые элементы, в деятельности оказываются более сложные связи и отношения. Поэтому появляется второй принцип, состоящий в проектировании и трансляции знаковых средств, позволяющих построить (спроектировать) сложную деятельность из освоенных элементов. Эти знаковые средства являются средствами описания и проектирования деятельности.

С другой, процессуально-технологической, стороны, учебный процесс, система учебной деятельности описываются как последовательность ситуаций обучения. Эти ситуации строятся таким образом, что предыдущие ситуации задают средства, материал и т.п. для последующих. Иначе говоря, **система обучения строится как цепь технологического процесса, через который пропускается человек с определенными начальными свойствами, в конце выходящий совершенно преобразованным, усвоив совокупность необходимых обществу социокультурных способностей.**

Таким образом, *на методологическом языке система обучения может быть описана как система, которая включает рефлексивное расчленение сложных видов деятельности на простые, затем от обучения вначале простым деятельностям переходят к построению сложной, удовлетворяющей условиям заданной задачи деятельности.*

10.1.2. Педагогические функции и педагогические способности

Еще в начале XX в. П. Ф. Каптерев выделил объективные и субъективные факторы, необходимые для педагогической деятельности, наметил их иерархию. В общем виде эта структура качеств может быть представлена следующим образом (рис. 10.1).

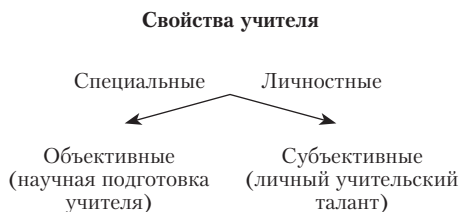


Рис. 10.1. Структура качеств учителя

П. Ф. Каптерев выделяет главные показатели: «Первое свойство объективного характера заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом — в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской природы, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство — субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве».

П. Ф. Каптерев отметил и необходимые личностные «нравственно-волевые свойства учителя, к которым были отнесены беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость (особенно к слабым ученикам), добросовестность, стойкость, выдержка, самокритичность, подлинная любовь к детям. При этом любовь к детям и юношеству нужно отличать от любви к учительской профессии. Можно очень любить детей, глубоко симпатизировать юношеству и в то же время быть не расположенным к учительской деятельности; можно, наоборот, ничего не иметь против учительской деятельности, предпочитать ее даже другим, но не питать ни малейшего расположения ни к детям, ни к юношеству». Очевидно, что только объединение подлинной любви и к учащимся, и к профессии обеспечивает профессионализм учителя.

По Н. В. Кузьминой, структура субъективных факторов включает в себя:

- 1) тип направленности;
- 2) уровень способностей;
- 3) компетентность, в которую входят: специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая.

Существенны здесь предложенная дифференциация самой компетентности и выделение такого важного ее уровня, как аутопсихологическая компетентность. Она базируется на понятии социального интеллекта «как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективного реагирования и накопления социального опыта способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения, и прогнозировать межличностные события». Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

По А. К. Марковой, структура свойств педагога может быть представлена блоками объективных и субъективных характеристик. К объективным относятся: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания.

К субъективным — психологические позиции, мотивация, «Я»-концепция, установки, личностные особенности.

А. К. Маркова выделяет три основные стороны труда педагога: собственно педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя (рис. 10.2).



Рис. 10.2. Составляющие деятельности педагога

К важным профессиональным качествам, по А. К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое

и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.

В разрабатываемой в настоящее время (Л. М. Митина) модели личности учителя в контексте той же схемы «деятельность — общение — личность» выделяются пять профессионально-значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей (по Н. В. Кузьминой) (рис. 10.3).

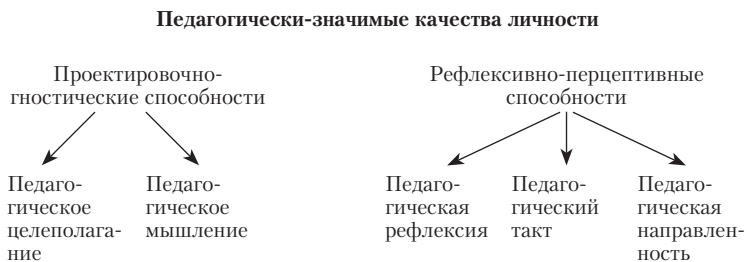


Рис. 10.3. Педагогические способности

Н. В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные и проективные. Первый уровень педагогических способностей — **перцептивно-рефлексивные**, включают в себя «три вида чувствительности»: чувство объекта, связанное с эмпатией и оценкой совпадения потребностей учащихся к требованиям; чувство меры или такта и чувство причастности. Эти проявления чувствительности являются основой педагогической интуиции.

Второй уровень педагогических способностей, по Н. В. Кузьминой, — **проективные способности**, соотносимые с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень характеризуют гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности. При этом отмечается, что отсутствие каждой из этих способностей есть конкретная форма неспособности.

Гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения. Гностические способности, по Н. В. Кузьминой, обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе.

Н. Д. Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость или быстрая и точная ориентировка; организаторские способности, необходимые как для обеспечения систем работы самого учителя, так и для создания хорошего учебного коллектива.

Способность делать учебный материал доступным учащимся и способность связывать учебный материал с жизнью образуют одну как бы собственно **дидактическую группу** способностей, соотносимых с более общей способностью «передачи знаний в краткой и интересной форме». Понимание учителем ученика, интерес к детям, творчество в работе, наблюдательность по отношению к детям — это вторая группа способностей, связанных с **рефлексивно-гностическими способностями** человека. Педагогически волевое влияние на детей, педагогическая требовательность, педагогический такт, способность организовать детский коллектив — это, как сейчас бы назвали, **интерактивно-коммуникативные способности**. Очень важная, четвертая группа способностей была выделена Ф. Н. Гоноболным, в эту группу вошли способности, характеризующие **содержательность, яркость, образность и убедительность речи** учителя.

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогические действия и профессионально важные умения и психологические качества (ПВУ и К), необходимые для ее реализации (см. табл. 10.1).

Основное содержание деятельности преподавателя вуза определяется выполнением нескольких функций — **обучающей, воспитательной, организаторской и исследовательской**. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы. Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. В то же время педагогические цели часто побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов.

Таблица 10.1

| Этапы и компоненты | Педагогические действия | ПВУ и К |
|---|--|--|
| Подготовительный этап | 1) формулирование педагогических целей 2) диагностика особенностей и уровня обученности учеников | 1.* Высокие научные профессиональные знания |
| 1. Конструктивная деятельность | 1) выбор содержания учебного материала будущих занятий 2) выбор методов обучения 3) проектирование своих действий и действий учеников | 2.* Психолого-педагогические и методические знания 3.* Практическое владение методиками учебно-воспитательных воздействий |
| Этап осуществления педагогического процесса | 1) установление дисциплины, рабочей обстановки на занятиях 2) стимулирование деятельности учеников | 4.* Наблюдательность, понимание психического состояния людей, настроения коллектива в целом 5.* Быстрая ориентация в обстановке, гибкость поведения 6.* Доступно, логически последовательно, эмоционально объяснить материал 1*, 2*, 3* — способности |
| I. Организаторская деятельность | 3) организация деятельности по изложению учебного материала 4) организация своего поведения в реальных условиях 5) организация деятельности учеников 6) организация контроля результатов педагогических воздействий и корректировки | 7. Культура речи, эрудиция 8. Экспрессивные способности 9.* Хорошее распределение внимания, смысловая память, гибкое творческое мышление 10. Выдержка, умение управлять собой, настроением 11. Умение управлять своим телом, голосом, мимикой, жестами 4*, 5* — способности 12. Организаторские способности 2*, 3*, 4*, 5*, 9* — способности 13. Умение получать обратную информацию о степени усвоения объясняемого материала |

Окончание табл. 10.1

| Этапы и компоненты | Педагогические действия | ПВУ и К |
|---|--|--|
| III. Коммуникативная деятельность | 1) установление правильных взаимоотношений с учениками 2) осуществление воспитательной работы | 14. Наличие потребности общения 15. Педагогический такт 16. Педагогическая импровизация, умение применять разные средства психологического воздействия 17. Демократический стиль общения и руководства 2*, 4*, 5* – способности |
| Этап анализа результатов IV. Гностическая деятельность | 1) анализ результатов обучения, воспитания 2) выявление отклонений результатов от поставленных целей 3) анализ причин этих отклонений 4) проектирование мер по устранению этих причин 5) творческий поиск новых методов обучения, воспитания | 18. Критическая оценка достоинств и недостатков своей личности, своей деятельности 19. Самообразование, изучение новых методов обучения, воспитания 20. Творческий подход к педагогической деятельности |

Всех вузовских преподавателей можно условно разделить на три группы: преподаватели с преобладанием педагогической направленности (примерно 2/5 от общего числа); с преобладанием исследовательской направленности (примерно 1/5) и с одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности (немного более 1/3).

Профессионализм преподавателя в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения, заранее описать все многообразие ситуаций, своеобразных и быстро меняющихся. Поэтому одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является ее творческий характер.

В структуре педагогических способностей и, соответственно, педагогической деятельности выделяются следующие компоненты: **гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный.**

Гностический компонент — это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность. К последним относятся умения строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать полученные результаты. Система знаний включает в себя мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний.

К общекультурным знаниям относятся знания в области искусства и литературы, осведомленность и умение ориентироваться в вопросах религии, права, политики, экономики и социальной жизни, экологических проблемах; наличие содержательных увлечений и хобби. Низкий уровень их развития ведет к односторонности личности и ограничивает возможности воспитания учащихся.

Специальные знания включают в себя знания предмета, а также знания по педагогике, психологии и методике преподавания. Предметные знания высоко ценятся самими преподавателями, их коллегами и, как правило, находятся на высоком уровне. Что касается знаний по педагогике, психологии и методике преподавания в высшей школе, то они представляют собой самое слабое звено в системе. И хотя большинство преподавателей отмечают недостаток у себя этих знаний, тем не менее только незначительное меньшинство занимается психолого-педагогическим образованием.

Важной составляющей гностического компонента педагогических способностей являются знания и умения, формирующие основу собственно познавательной деятельности, т.е. деятельности по приобретению новых знаний.

Если гностические способности составляют основу деятельности преподавателя, то определяющими в достижении высокого уровня педагогического мастерства выступают **конструктивные или проектировочные способности.** Именно от них зависит эффективность использования всех других знаний, которые могут или остаться

мертвым грузом, или активно включиться в обслуживание всех видов педагогической работы. Психологическим механизмом реализации этих способностей служит мысленное моделирование воспитательно-образовательного процесса.

Проектировочные способности обеспечивают стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другим дисциплинами и т.п. Такие способности развиваются лишь с возрастом и стажем.

Конструктивные способности обеспечивают реализацию тактических целей: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий и т.п. Решать проблемы конструирования воспитательно-образовательного процесса в вузе приходится ежедневно каждому педагогу-практику. Можно выделить несколько компонентов педагогического мастерства (Д. Аллен, К. Райн). Элементы этой микросхемы могут служить показателями уровня освоения педагогической деятельности.

1. Варьирование стимуляции учащегося (может выражаться, в частности, в отказе от монологичной, монотонной манеры изложения учебного материала, в свободном поведении преподавателя в аудитории и т.п.).

2. Привлечение интереса с помощью захватывающего начала, малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и т.п.

3. Педагогически грамотное подведение итогов занятия или его отдельной части.

4. Использование пауз или невербальных средств коммуникации (взгляда, мимики, жестов).

5. Искусное применение системы положительных и отрицательных подкреплений.

6. Постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера.

7. Постановка вопросов, подводящих учащегося к обобщению учебного материала.

8. Использование задач дивергентного типа с целью стимулирования творческой активности.

9. Определение сосредоточенности внимания, степени включенности студента в умственную работу по внешним признакам его поведения.

10. Использование иллюстраций и примеров.

11. Использование приема повторения.

Организаторские способности служат не только организации собственно процесса обучения студентов, но и самоорганизации деятельности преподавателя в вузе. Долгое время им приписывалась подчиненная роль; условия подготовки специалистов в вузах традиционно оставались неизменными, а в организации учебной деятельности студентов предпочтение отдавалось проверенным временем и хорошо освоенным формам и методам. Кстати, установлено, что организаторские способности, в отличие от гностических и конструктивных, снижаются с возрастом.

От уровня развития **коммуникативной способности** и компетентности в общении зависит легкость установления контактов преподавателя со студентами и другими преподавателями, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач. Общение не сводится только к передаче знаний, но выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения к совместной деятельности и т.п.

Отсюда ключевая роль общения наряду с совместной деятельностью (в которой оно также всегда занимает важнейшее место) в воспитании учащихся. Преподаватели вуза должны теперь стать не столько носителями и передатчиками научной информации, сколько организаторами познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества.

Роль преподавателя изменяется радикальным образом, и резко возрастает роль студента, который не только начинает самостоятельно планировать и осуществлять познавательную деятельность, но и впервые получает возможность достигнуть социально значимых результатов в этой деятельности, т.е. осуществить творческий вклад в объективно существующую систему знаний, открыть то, чего не знал преподаватель и к чему он не мог подвести ученика, детально планируя и расписывая его деятельность.

Чтобы руководить процессом развития и формирования студентов вузов, необходимо правильно определять особенности свойств личности каждого из них, тщательно

анализировать условия их жизни и деятельности, перспективы и возможности выработки лучших качеств. Без использования психологических знаний нельзя выработать всестороннюю подготовленность и готовность студентов к успешной профессиональной деятельности, обеспечить высокий уровень их обучения и воспитания, единство теоретической и практической подготовки с учетом профиля вуза и специализации выпускников.

Н. А. Аминов считает, что в качестве основы дифференциации педагогических способностей выступает успешность. Выделяются два ее вида: индивидуальная (достижения человека по отношению к самому себе во времени) и социальная (достижения одного человека по отношению к достижениям других людей). Первый вид — это индивидуальная (ресурсная) успешность, второй — конкурентоспособность. Под собственно способностями (терминальными способностями) Н. А. Аминов понимает именно те индивидуально-психологические особенности человека, которые не только обеспечивают ему успешность в какой-либо деятельности, но и повышают его конкурентоспособность, т.е. успешность в ситуации соперничества (соревнования) с другими на любом поприще.

В повышении конкурентоспособности человека, по классификации В. А. Богданова, решающая роль принадлежит такому психическому процессу, как воображение, именно способность придумать и реализовать нечто новое дает преимущество одному человеку перед другими. Поэтому развитость воображения (креативность) можно считать ключевым компонентом перцептивных способностей.

Способы (психологические ресурсы), с помощью которых человек достигает успеха в реализации себя (личностном росте) без конкуренции с другими, Н. А. Аминов называет инструментальными способностями, которые делятся на две группы: общие (перцептивные) и специальные.

К специальным способностям относятся: эмоциональные, волевые, мнемические (память), аттенционные (внимание), имажинативные (представления). Терминальная способность (повышающая конкурентоспособность) к педагогической деятельности, по Н. А. Аминову, предполагает в своей структуре преобладание сопротивляемости к развитию синдрома эмоционального сгорания (истощение эмоциональных ресурсов) (см. табл. 10.2).

Таблица 10.2

| | |
|------------------------------|---|
| Терминальные способности | |
| Собственно способности | |
| Инструментальные способности | |
| Общие | Специальные |
| Перцептивные | 1. Эмоциональные 2. Волевые 3. Мнемические 4. Аттencionные 5. Имажинативные |

Н. А. Аминов приводит перечень основных признаков «синдрома эмоционального выгорания»:

- 1) истощение, усталость;
- 2) психосоматические осложнения;
- 3) бессонница;
- 4) негативная установка к клиентам;
- 5) негативная установка к работе;
- 6) пренебрежение исполнением своих обязанностей;
- 7) увеличение приема психостимуляторов (табак, кофе, алкоголь, лекарства);
- 8) уменьшение аппетита или переедание;
- 9) негативная самооценка;
- 10) усиление агрессивности (раздражительности, гневливости, напряженности);
- 11) усиление пассивности (цинизм, пессимизм, безнадежность, апатия);
- 12) чувство вины.

Н. А. Аминов подчеркивает, что «синдром эмоционального выгорания» проявляется сильнее у учителей, выявляющих профессиональную непригодность.

Выделяют три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога (И. А. Зимняя). Первый план соответствия — **предрасположенность** или **пригодность** в широком, неспецифическом смысле. Пригодность определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека. Пригодность к педагогической деятельности предполагает норму интеллектуального развития человека, эмпатийность, положительный эмоциональный тон (стеничность эмоций), а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности.

Второй план соответствия педагога своей профессии — его **личностная готовность** к педагогической деятельности. Готовность предполагает отрефлексированную направленность на профессию типа: «Человек — человек», мировоззренческую зрелость человека, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную и дидактическую потребности.

Включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение выявляет третий план соответствия человека деятельности педагога и предполагает легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения. Умение воспринимать и интерпретировать реакцию учеников в классе, анализируя поступающие зрительные и слуховые сигналы по каналу обратной связи, рассматривается как признак «хорошего коммуникатора».

Естественно, что только полное совпадение этих трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств человека педагогической деятельности (т.е. сочетание пригодности, готовности и включаемости) обеспечивает наибольшую ее эффективность.

Педагогическая культура — это часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлены духовные и материальные ценности, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации личности. **Главная ценность педагогической культуры — ребенок, его развитие, образование, воспитание, социальная защита и поддержка его достоинства и прав.** Основными компонентами педагогической культуры являются:

- 1) профессиональные знания и умения;
- 2) личностные качества педагога;
- 3) опыт творческой деятельности.

Педагог должен владеть следующими типами профессиональных знаний: методологические знания, теоретические знания, методические и технологические знания; а также следующими профессиональными умениями: информационными, организаторскими, коммуникативными, прикладными, умением владения педагогическими техниками постановки цели, анализа и самоанализа, воспитательной работы.

Можно выделить три уровня педагогической культуры: репродуктивный, профессионально-адаптивный и профессионально-творческий.

Структура педагогической культуры может быть представлена в виде пентаграммы (рис. 10.4).

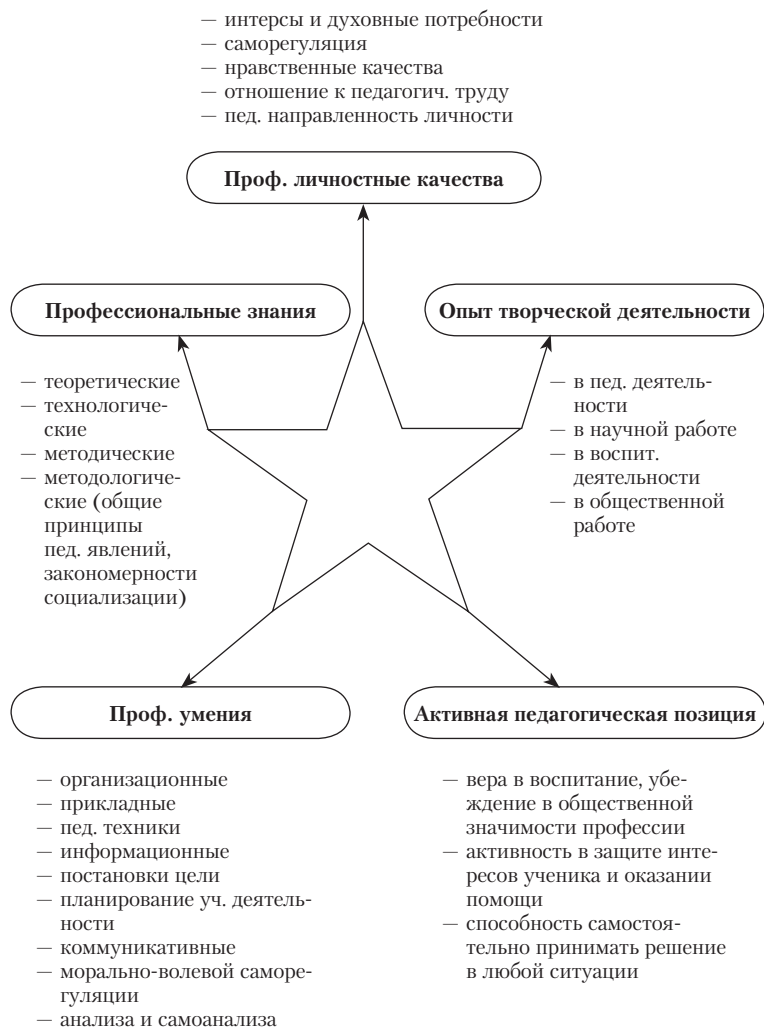


Рис. 10.4. Структура педагогической культуры

10.2. Педагогическое проектирование

Педагогическое проектирование — это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов.

Педагогическое проектирование является функцией любого педагога, не менее значимой, чем организаторская, гностическая (поиск содержания, методов и средств взаимодействия с учащимися) или коммуникативная. ***Педагогическое проектирование состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результаты.***

Объектами педагогического проектирования могут быть: педагогические системы, педагогический процесс, педагогические ситуации.

Начнем с характеристики самого крупного объекта педагогического проектирования — подсистем.

Педагогическая система — это целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека.

Педагогические системы как объекты проектирования — это сложные образования, состоящие из разнокачественных компонентов. Например, в системы входят люди — педагоги и учащиеся; материально-технические предметы ТСО, ЭВМ; функции, выполняемые каждым из них. Их природа, внутреннее строение, возможности — все различно. Каждый из компонентов, в свою очередь, представляет собой системное образование.

Педагогические системы бывают малыми, средними, большими и супербольшими. К малым системам относятся отдельные системы воспитания учащихся. Например, в ПТУ есть системы производственного обучения, внеучебной деятельности учащихся, профессиональной ориентации, правового воспитания.

К системам средней величины относятся системы деятельности учебного заведения в целом, его работы с учащимися и их родителями, предприятием, предпринимателем и т.п. Это системы с внешними связями и связями малых систем между собой.

К большим подсистемам относятся системы образования района, города, области. Это, как правило, большие социально-педагогические комплексы, куда входят помимо школ и училищ учреждения культуры, производства, сфера

быта и бытового обслуживания, а также управление данным регионом.

Суперсистемы (сверхбольшие системы) создаются для крупных по размеру и целям регионов, республик в целом.

Каждая система имеет свое назначение (цель) и, следовательно, свой набор компонентов.

Значение компонентов при проектировании любых педагогических систем обязательно, хотя их полный набор не всегда обеспечивается деятельностью педагогов.

Педсистемы — это особые образования. Каждой из них присущи свои специфические признаки:

— они всегда имеют цель — развитие учащихся и педагогов и их защиту от негативных воздействий среды;

— ведущим звеном в этих системах всегда является учащийся (воспитанник);

— любая из них строится и действует как система открытая, т.е. способная измениться под влиянием внешних воздействий и даже принимающая эти воздействия, смягчающая, усиливающая или нивелирующая их.

Педагогический процесс есть главный для педагога объект проектирования.

Педагогический процесс есть объединение в единое целое тех компонентов (факторов), которые способствуют развитию учащихся и педагогов в их непосредственном взаимодействии.

Педагогическая ситуация как объект проектирования всегда существует в рамках какого-либо педагогического процесса, а через него — в рамках определенной подсистемы.

Педагогическая ситуация — составная часть педагогического процесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве.

Ситуации всегда конкретны, они создаются или возникают в процессе проведения урока, экзамена, экскурсии и, как правило, разрешаются тут же. Проектирование педситуаций входит в проектирование самого процесса.

Значение педситуаций огромно. Собственно, через них проявляется педпроцесс. Эта «клеточка» концентрирует в себе все достоинства и недостатки педпроцесса и педсистемы в целом. Выражаясь как конкретные воспитательные отношения, педситуации реализуют их возможности.

Структура педситуаций внешне проста. В нее входят два субъекта деятельности (педагог и учащийся) и способы их взаимодействия. Но эта простота обманчива.

Взаимодействие участников педситуации строится как реализация их сложного внутреннего мира, их воспитанности и обученности.

Педситуации могут возникать стихийно или предварительно проектироваться. Но и те, что возникли стихийно, разрешаются продуманно, с предварительным проектированием выхода из них.

Выделяют *три этапа (ступени) проектирования*:

I этап — моделирование;

II этап — проектирование;

III этап — конструирование.

Педагогическое моделирование (создание модели) — это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) — дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

Педагогическое конструирование (создание конструктора) — это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений.

Формы педагогического проектирования — это документы, в которых описывается с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций.

Педагогическое проектирование есть механизм разработки технологии в педагогической теории и практике.

Принципы педагогического проектирования

1. **Принцип человеческих приоритетов** как принцип ориентации на человека — участника подсистем, процессов или ситуаций является главным.

Подчиняйте проектируемые подсистемы, процессы, ситуации реальным потребностям, интересам и возможностям своих воспитанников.

Не навязывайте учащимся выполнение своих проектов, конструкторов, умейте отступить, заменить их другими.

Жестко и детально не проектируйте, оставляйте возможность для импровизации учащимся и себе.

При проектировании педагогу рекомендуется ставить себя на место учащегося и мысленно экспериментировать

его поведение, чувства, возникающие под влиянием создаваемой для него системы, процесса или ситуации.

2. Принцип саморазвития проектируемых систем, процессов, ситуаций означает создание их динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению.

Не останавливайтесь на одном проекте, имейте в запасе еще один-два проекта, тоже обеспечивающих достижение цели.

Жизнь всегда разнообразнее и неожиданнее любых проектов. Особенно это проявляется в педагогике. Нельзя допустить, чтобы какой-либо план, пособие, сценарий оказывали насильственное влияние на воспитанника, ломали его волю, навязывали ему идеологию. Педагог располагает достаточным количеством методов, средств, форм, а также разнообразным содержанием, чтобы выбрать именно то, что нужно его воспитанникам, помогает им расти и развиваться.

10.3. Концепции обучения в науке

Основы **деятельностной теории** учения, имеющей свое начало еще в трудах А. Дистервега, в XX в. были разработаны отечественными учеными — Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериным, Д. Б. Элькониным. В. В. Давыдовым и др.

Деятельностная теория (подход) опирается на представление о структуре целостной деятельности (потребности — мотивы — цели — условия — действия) и объясняет процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения задач (проблем). Решение задачи состоит в поиске действия, с помощью которого можно так преобразовать ее условие, чтобы достигнуть результата.

Разработчики отдельных направлений деятельностной теории ставили акценты на различные компоненты целостной структуры деятельности (теория содержательного обобщения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина — Н. Ф. Талызиной, теория социального научения А. Бандуры — Е. Маккоби, когнитивная теория учения Дж. Брукнера — С. Пайперта).

Теория содержательного обобщения В. В. Давыдова — Д. Б. Эльконина. В основу этой концепции обучения положена гипотеза о ведущей роли теоретического знания в формировании интеллекта. Учебная деятельность ребенка представляется как познавательная, построенная по теоретико-дедуктивному (в отличие от эмпирически-индуктивного) типу. Реализация ее достигается формированием у учащихся теоретического мышления путем специального построения учебного предмета и особой организации познавательной деятельности. Учебный предмет не просто излагает систему знаний, а особым образом (построение его содержания) организует освоение ребенком содержательных обобщений — генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования.

Понятие «субъект познания» выступает в этой концепции как способность ученика овладеть научными понятиями, организованными по теоретическому типу, воспроизвести в собственной деятельности логику научного познания, осуществить восхождение от абстрактного к конкретному. Иными словами, учение выступает как деятельность по воспроизводству содержания, пути, метода научного (теоретического) познания.

Организация обучения, построенного по теоретическому типу, по мнению В. В. Давыдова и его последователей, наиболее благоприятна для умственного развития ребенка, поэтому такое обучение они назвали развивающим.

Теория поэтапного формирования умственных действий (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). В ее основе лежит идея о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека. Согласно этой идее, умственное развитие, как и усвоение знаний, навыков, умений, происходит путем интериоризации, т.е. поэтапным переходом «материальной» (внешней) деятельности во внутренний умственный план. В результате такого перехода внешние действия с внешними предметами преобразуются в умственные — интериоризируются. При этом они подвергаются обобщению, вербализуются, сокращаются, становятся готовыми к дальнейшему внутреннему развитию, которое может превышать возможности внешней деятельности.

Бихевиористские теории научения. В бихевиористских теориях (Э. Торндайк, Д. Уотсон, Б. Скиннер и др.) общая формула усвоения выглядит так:

«стимул — реакция — подкрепление». Стимул — это побудительная причина или ситуация (задача, вопрос и т.п.), реакция на стимул — само действие (физическое, умственное), подкрепление — сигнал о правильности выполнения действия (материальное или моральное стимулирование). Отрицая сознание как основной компонент человеческих психологических процессов, бихевиористы анализируют лишь внешние, поведенческие акты, которые, по их мнению, образуются путем механического (физиологического) закрепления адекватных реакций на стимулы. Обучающие упражнения, построенные на бихевиористской теории усвоения, состоят из мелких, дробных порций информации, повторяемых многократно в различных сочетаниях и обеспечивающих их запоминание.

Гештальттеория усвоения (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келлер, К. Коффка и др.) основывается на учении о гештальте — такой целостной организации объекта восприятия, при которой только и возможно усвоение знаний. Отсюда строится особая теория усвоения как одномоментное запечатление в ходе учебной деятельности. Гештальттеория оперирует достаточно крупными законченными в смысловом отношении фрагментами информации, расчет в которых сделан на запечатлении самой структуры фрагмента и его смысла.

Суггестопедическая концепция обучения — это обучение на основе эмоционального внушения в бодрствующем состоянии, приводящее к сверхзапоминанию. Оно предполагает комплексное использование всех вербальных и невербальных, внешних и внутренних средств суггестии (внушения).

10.4. Педагогические технологии

Само слово «технология» (от греческого «техне» — искусство, ремесло, наука и «логос» — понятие, учение) означает *«совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов»*. Совокупность знаний о способах и средствах проведения учебно-воспитательного процесса можно назвать «технологией учебного процесса». Но в чем тогда разница между дидактикой (она занимается содержанием, способами и средствами образования, деятельностью педагога и обучаемого) и педагогическими технологиями?

Коротко можно сказать так: *дидактика — это теория образования в целом, а педагогическая технология — это конкретное научно обоснованное, специальным образом организованное обучение для достижения конкретной, реально выполнимой цели обучения, воспитания и развития обучаемого.*

В документах ЮНЕСКО **технология обучения** рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Термин **«образовательные технологии»** — более емкий, чем «технологии обучения», ибо он подразумевает еще и воспитательный аспект, связанный с формированием и развитием личностных качеств обучаемых.

Технология обучения — это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей.

Технология обучения — системная категория, структурными составляющими которой являются:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- средства педагогического взаимодействия (средства преподавания и мотивация), организация учебного процесса;
- студент, преподаватель;
- результат деятельности (в том числе и уровень профессиональной подготовки).

Таким образом, технология обучения предполагает организацию, управление и контроль процесса обучения. Причем все стороны этого процесса взаимосвязаны и влияют друг на друга. Стоит одному звену дать сбой, как тут же это скажется на всех остальных. Для успешного функционирования всей системы нужна тщательная и продуманная отладка всех ее составляющих.

На сегодняшний день нет четко зафиксированной классификации технологий обучения, однако выделено две градации — традиционные и инновационные.

Традиционное обучение опирается на объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы, и основная его сущность сводится к процессу передачи готовых известных

знаний учащимся. В этом случае студента рассматривают как объект формирующих воздействий педагога. Тогда в основе научения лежит преподавание ему готовой информации, готовых знаний и умений на основе методов: сообщение, разъяснение, показ (объяснительно-иллюстративный метод) и требование к определенным учебным действиям студента.

Учение складывается из таких действий, как подражание, дословное или смысловое восприятие и повторение, репродуктивное воспроизведение, тренировка и упражнение по готовым образцам и правилам.

Недостатки традиционного обучения многочисленны, например:

- 1) усредненный общий темп изучения материала;
- 2) единый усредненный объем знаний, усваиваемых учащимися;
- 3) большой удельный вес знаний, получаемых учениками в готовом виде через учителя без опоры на самостоятельную работу по приобретению этих знаний, в результате чего ученики «разучиваются думать»;
- 4) почти полное неведение учителем, усваиваются ли учащимися сообщаемые знания;
- 5) преобладание словесных методов изложения материала, создающих объективные предпосылки рассеивания внимания;
- 6) затрудненность самостоятельной работы учеников с учебником из-за недостаточной расчлененности учебного материала;
- 7) преобладание нагрузки на память учащихся, т.к. надо по памяти воспроизводить учебный материал; у кого лучше память, тот успешнее воспроизводит, но, с одной стороны, в будущей профессиональной деятельности эти методы заучивания и точного воспроизведения информации по памяти не требуются, не применяются, а с другой стороны, ученик не подготовлен к тем формам работы, которые встретятся в профессиональной практике (умение находить нужную информацию для определения производственного решения, умение находить самостоятельное творческое решение в сложных ситуациях).

Таким образом, при традиционном обучении наблюдается разрыв между теми требованиями, которые предъявляются к человеку в процессе обучения, и теми, которые предъявляются в реальной профессиональной деятельности.

Новые (инновационные) образовательные технологии зарождаются не как дань моде, а как результат научных исследований, обусловленных научными открытиями. Так, развитие кибернетики и вычислительной техники обусловило развитие программированного обучения; результаты исследований закономерностей развития человеческого мышления привели к развитию проблемного обучения; деятельностный подход возник на основе исследований психологов и философов в области человеческой деятельности.

10.5. Классификация педагогических технологий

Принципиально важной стороной в педагогической технологии является **позиция ребенка** в образовательном процессе, **отношение к ребенку** со стороны взрослых. Здесь выделяется несколько типов технологий.

Авторитарные технологии, в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик есть лишь «объект», «винтик». Они отличаются жесткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения.

Высокой степенью невнимания к личности ребенка отличаются **дидактоцентрические технологии**, в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения над воспитанием и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства.

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Такие технологии называют еще антропоцентрическими.

Таким образом, личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка.

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются **гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.**

Гуманно-личностные технологии отличаются прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они «исповедают» идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение.

Технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставление ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

Эзотерические технологии основаны на учении об эзотерическом («неосознаваемом», подсознательном) знании — Истине и путях, ведущих к ней. Педагогический процесс — это не сообщение, не общение, а приобщение к Истине. В эзотерической парадигме сам человек (ребенок) становится центром информационного взаимодействия со Вселенной.

Способ, метод, средство обучения определяют названия многих существующих технологий: **догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие.**

По категории обучающихся наиболее важными являются:

— массовая (традиционная) школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика;

— технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования);

— технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т.п.);

— различные виктимологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика);

— технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы.

И, наконец, названия большого класса современных технологий определяются **содержанием тех модернизаций и модификаций**, которым в них подвергается существующая традиционная система.

По направлению модернизации традиционной системы можно выделить следующие группы технологий.

Педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений. Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания.

К ним относятся *педагогика сотрудничества, гумано-личностная технология Ш. А. Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека, Е. Н. Ильина и др.*

Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. Примеры: *игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В. Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е. И. Пассова и др.*

Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения. Примеры: *программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В. В. Фирсов, Н. П. Гузик), технологии индивидуализации обучения (А. С. Границкая, Инге Унт, В. Д. Шадриков), перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С. Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (И. Д. Первин, В. К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии и др.*

Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: укрупнение дидактических единиц (УДЕ) П. М. Эрдниева, технология «Диалог культур» В. С. Библиера и С. Ю. Курганова, система «Экология и диалектика» Л. В. Тарасова, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий М. Б. Воловича и др.

Природосообразные, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка: обучение по Л. Н. Толстому, воспитание грамотности по А. Кушниру, технология М. Монтессори и др.

Альтернативные методы: вальдорфская педагогика Р. Штейнера, технология свободного труда С. Френе, технология вероятностного образования А. М. Лобка.

Многие из действующих систем авторских школ (из наиболее известных — «Школа самоопределения» А. Н. Тубельского, «Русская школа» И. Ф. Гончарова, «Школа для всех» Е. А. Ямбурга).

10.6. Программированное обучение

Частично некоторые недостатки традиционного обучения устраняются с помощью программированного обучения, которое зародилось на стыке педагогики, психологии и кибернетики в 60-х гг. XX в. В основе программированного подхода лежат три представления об обучении:

- 1) как процессе управления;
- 2) информационном процессе;
- 3) процессе индивидуализированном.

В основе программированного обучения лежит обучающая программа, в которой строго систематизируются:

- 1) сам учебный материал;
- 2) действия учащегося по его усвоению;
- 3) формы контроля усвоения.

Учебный материал разбивается на небольшие по объему, логически завершенные учебные дозы, после усвоения каждой дозы учащийся отвечает на контрольные вопросы, выбирая правильный, по его мнению, ответ из некоторого числа заранее заготовленных преподавателем-программистом ответов, либо с помощью заданных символов, букв, цифр конструирует ответ самостоятельно. Если дается правильный ответ, следует очередная учебная доза. Неверный ответ влечет за собой необходимость повторения учебной дозы и новую попытку ответа.

Выделяют **линейные и разветвленные программы**. В линейных программах каждый учащийся изучает одинаковую для всех, одну и ту же последовательность учебных доз.

Работая по разветвленной программе, каждый учащийся приходит к заданной цели обучения различным путем

исходя из своих индивидуальных особенностей, так как после каждой учебной дозы в зависимости от характера ответа на контрольный вопрос учащийся переходит или к следующей учебной дозе, или на боковые «ветви» программы. Боковых ветвей может быть несколько, они содержат разъяснения ошибок, дополнительные пояснения, восполняют «пробелы» знаний. После прохождения той или иной «ветви» учащийся возвращается на основной «ствол» программы. Наиболее сильные учащиеся движутся по основному стволу программы, более слабые — с заходом на боковые ветви.

Адаптивные программы предусматривают возможность перехода на менее или более трудные участки (ветви) программы, причем этот переход происходит на основе учета всех предыдущих ответов и ошибок ученика. В адаптивную обучающую программу закладывается схема анализа ответов учащихся, серия параллельных подпрограмм, в которых предусмотрена возможность изменения способа подачи информации, уровня трудности, глубины и объема изучаемого материала, характера вопросов и т.п. в зависимости от индивидуальных особенностей и ответов ученика.

Разработанная обучающая программа может быть реализована с помощью машины — технического устройства, с помощью ЭВМ либо с помощью программированных учебников, построенных по типу «перепутанные страницы» (в зависимости от своего ответа ученик переходит к определенной странице учебника).

Основные принципы и достоинства программированного обучения:

- 1) дозированность учебного материала;
- 2) активная самостоятельная работа ученика;
- 3) постоянный контроль усвоения;
- 4) индивидуализация темпа обучения, объема учебного материала;
- 5) возможность использования технических автоматизированных устройств обучения.

Программированное обучение полезно в преподавании дисциплин, основанных на фактическом материале и повторяющихся операциях, имеющих однозначные, четкие формулы, алгоритмы действий. Главная задача программированного обучения — выработка автоматизированных навыков, крепких однозначных знаний и умений.

Программированное обучение стимулировало развитие и применение технических средств обучения. К техническим средствам обучения (ТСО) относятся различные приспособления, машины и системы в сочетании с учебно-дидактическими материалами, используемые с целью повышения эффективности учебного процесса. Выделяют:

1) информационные ТСО — технические средства предъявления информации (эпипроекторы, учебное кино, учебное телевидение и т.д.);

2) контролирующие ТСО;

3) обучающие ТСО — обеспечивают весь замкнутый цикл управления обучением, представленный обучающей программой, реализуют программированное обучение. Автоматизированные обучающие системы (АОС) могут реализовать линейные, реже — разветвленные программы. Автоматизация обучения успешнее реализуется с помощью ЭВМ. АОС на базе ЭВМ ведет процесс обучения в диалоговом режиме, где ЭВМ реализует последовательность учебных доз, контрольных заданий, дополнительных пояснений в зависимости от анализа ответов учащихся на контрольные вопросы.

10.7. Проблемное обучение и деловые игры

Под активизацией учебной деятельности понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний, формировании умений, навыков в их практическом применении, а также формировании способностей прогнозировать производственную ситуацию и принимать самостоятельные решения.

Одним из наиболее перспективных направлений развития творческих способностей личности, столь необходимых современному специалисту, является проблемное обучение.

Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения.

Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия.

Принципиально важен тот факт, что новые знания даются не для сведений, а для решения проблемы или проблем. При традиционной педагогической стратегии — от знаний к проблеме — учащиеся не могут выработать умений и навыков самостоятельного научного поиска, поскольку им даются для усвоения его готовые результаты. Решение проблемы требует включения творческого мышления. Репродуктивные психические процессы, связанные с воспроизведением усвоенных шаблонов, в проблемной ситуации просто неэффективны.

Проблемное обучение — не абсолютно новое явление в педагогике, в прошлом с ним связаны такие известные имена, как Сократ, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервег, К. Д. Ушинский и др. «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить» (А. Дистервег. Избр. пед. соч.).

Если человека постоянно приучать усваивать знания и умения в готовом виде, можно и притупить его природные творческие способности: «разучить» думать самостоятельно. В максимальной степени процесс мышления проявляется и развивается при решении проблемных задач.

Психологический механизм происходящих процессов при проблемном обучении следующий: сталкиваясь с противоречивой, новой, непонятной проблемой («проблема — сложный теоретический или практический вопрос, содержащий в себе скрытое противоречие, вызывающий разные, порой противоположные, позиции при его решении»), у человека возникает состояние недоумения, удивления, рождается вопрос: в чем суть? Далее мыслительный процесс происходит по схеме: выдвижение гипотез, их обоснование и проверка. И человек либо самостоятельно осуществляет мыслительный поиск, открытие неизвестного, либо с помощью преподавателя.

Познавательная-побуждающая мотивация появляется при применении активных методов обучения и, возникнув, превращается в фактор активизации учебного процесса и эффективности обучения. Познавательная мотивация побуждает человека развивать свои склонности и возможности, оказывает определяющее влияние на формирование личности и раскрытие ее творческого потенциала.

Но формирование мотивов — лишь одна из сторон задач проблемного обучения. Его успешность определяется

логикой и содержанием деятельности учащихся. **Важнейшей чертой содержательного аспекта проблемного обучения является отражение объективных противоречий, закономерно возникающих в процессе научного знания, учебной или любой другой деятельности, которые и есть источник движения и развития в любой сфере.** Именно в связи с этим проблемное обучение можно назвать развивающим, ибо его цель — формирование знания, гипотез, их разработки и решений. При проблемном обучении процесс мышления включается лишь с целью разрешения проблемной ситуации, оно формирует мышление, необходимое для решения нестандартных задач.

Примерами проблемных ситуаций, в основу которых положены противоречия, характерные для познавательного процесса, могут служить:

- проблемная ситуация как следствие противоречий между школьными знаниями и новыми для учащихся фактами, разрушающими теорию;
- понимание научной важности проблемы и отсутствие теоретической базы для ее решения;
- многообразие концепций и отсутствие надежной теории для объяснения данных фактов;
- практически доступный результат и отсутствие теоретического обоснования;
- противоречие между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью;
- противоречие между большим количеством фактических данных и отсутствием метода их обработки и анализа.

Проблемная ситуация на основе анализа преобразуется в проблемную задачу. Проблемная задача ставит вопрос или вопросы: «Как разрешить это противоречие? Чем это объяснить?» Серия проблемных вопросов трансформирует проблемную задачу в модель поисков решения, где рассматриваются различные пути, средства и методы решения. Итак, **проблемный метод предполагает следующие шаги: проблемная ситуация → проблемная задача → модель поисков решения → решение.**

В классификации проблемных задач выделяют задачи с неопределенностью условий или искомого, с избыточными, противоречивыми, частично неверными данными.

Некоторые авторы определяют **проблемное обучение как ряд проблемных задач, последовательное решение**

которых ведет к достижению поставленной дидактической цели.

Выделяют четыре главных условия успешности проблемного обучения:

— обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;

— обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);

— значимость информации, получаемой при решении проблемы, для обучаемого;

— необходимость диалогического доброжелательного общения педагога с учащимися, когда с вниманием и поощрением относятся ко всем мыслям, гипотезам, высказанным учащимися.

Главные психолого-педагогические цели проблемного обучения:

— развитие мышления и способностей учащихся, творческих умений;

— усвоение учащимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, в результате эти знания, умения более прочные, чем при традиционном обучении;

— воспитание активной творческой личности учащегося, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы;

— развитие профессионального проблемного мышления — в каждой конкретной деятельности имеет свою специфику.

В отечественной педагогике различают три **основные формы проблемного обучения**:

— **проблемное изложение** учебного материала в монологическом режиме лекции либо диалогическом режиме семинара. Проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает; учащиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения. Например, в начале лекции «О жизни растений» ставится проблема: «Почему корень и стебель растут в противоположные стороны?», но лектор не дает готового ответа, а рассказывает, как наука шла к этой истине, сообщает о гипотезах и опытах, которые делались для проверки гипотез о причинах этого явления;

— **частично-поисковая деятельность** при выполнении эксперимента, на лабораторных работах; в ходе проблемных семинаров, эвристических бесед. Преподаватель продумывает систему проблемных вопросов, ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях, т.е. вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения учащихся и целенаправленный мыслительный поиск. Преподаватель должен придумать возможные «косвенные подсказки» и наводящие вопросы, он сам подытоживает главное, опираясь на ответы учеников. Частично-поисковый метод обеспечивает продуктивную деятельность 3-го и 4-го уровней (применение, творчество) и 3-й, 4-й уровни знаний (знания-умения, знания-трансформации) в отличие от традиционного объяснительного и репродуктивного обучения, когда формируются лишь знания-знакомства и знания-копии;

— **самостоятельная исследовательская деятельность**, когда учащиеся самостоятельно формулируют проблему и решают ее (в курсовой или дипломной работе, НИРС) с последующим контролем преподавателя, что обеспечивает продуктивную деятельность 4-го уровня — творчество и 4-й уровень наиболее эффективных и прочных «знаний-трансформаций». Основная цель проблемного обучения — развитие творческих умений и навыков, формирование творческого профессионально-ориентированного мышления. Принцип проблемности содержания обучения может быть реализован в форме учебных деловых игр.

Деловая игра является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности, моделирования профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях.

На этапе разработки деловой игры следует реализовать следующие психолого-педагогические принципы:

1) принцип имитационного моделирования содержания профессиональной деятельности, конкретных условий и динамики производства;

2) принцип воссоздания проблемных ситуаций, типичных для данной профессиональной деятельности, через систему игровых заданий, содержащих некоторые противоречия и вызывающих у учеников состояние затруднения;

3) принцип совместной деятельности участников в условиях взаимодействия имитируемых в игре производственных функций специалистов;

4) принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре как необходимое условие решения учебных задач, подготовки и принятия согласованных решений;

5) принцип двуплановости игровой учебной деятельности. Деловая игра решает «серьезные» задачи по развитию личности специалиста, обучаемые усваивают знания, умения в контексте профессии, приобретают и профессиональную, и социальную компетенцию (навыки взаимодействия в коллективе производственников, навыки профессионального общения и управления людьми). Но эта «серьезная» деятельность реализуется в игровой (частично азартной) форме, что позволяет обучаемым интеллектуально и эмоционально «раскрепоститься», проявить творческую инициативу.

Деловая игра по уровню сложности бывает следующих видов:

1) **«анализ конкретных производственно-профессиональных ситуаций»** — обучаемые знакомятся с ситуацией, с совокупностью взаимосвязанных фактов и явлений, характеризующих конкретное событие, возникающее перед специалистом в его профессиональной практике и требующее от него соответствующего решения, ученики предлагают свои решения в той или иной ситуации, которые коллективно обсуждаются;

2) **«разыгрывание ролей»** — ученики получают исходные данные по ситуации, а затем берут на себя исполнение определенных ролей. Исполнение ролей происходит в присутствии других учеников, которые потом оценивают действия участников ситуации, принимаемые ими самостоятельные решения в зависимости от условий сценария, действий других исполнителей и в зависимости от ранее принятых собственных решений, т.е. при разыгрывании ролей нельзя полностью предсказать ситуации, в которых оказывается тот или иной исполнитель; этот метод обучения используется для выработки практических профессиональных и социальных навыков;

3) **полномасштабная деловая игра, имитирующая профессиональную деятельность и последствия принимаемых профессиональных решений** (часто с использованием ЭВМ для расчета и анализа близких и отдаленных последствий принимаемых решений).

10.8. Модульная технология обучения

Модуль — это логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений учащихся. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Модуль часто совпадает с темой дисциплины или блоком взаимосвязанных тем. Однако, в отличие от темы, в нем все измеряется и оценивается: задание, работа, посещение учащимся занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровни учащихся. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения, которыми должен овладеть обучаемый.

В модульном обучении все заранее запрограммировано: последовательность изучения учебного материала, перечень основных понятий, навыков и умений, которыми необходимо овладеть, уровень усвоения и контроль качества усвоения. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля. Чем крупнее или важнее модуль, тем большее число баллов ему отводится. **Понятие базисного содержания дисциплины неразрывно связано с понятием учебного модуля, в котором базисные содержательные блоки логически связаны в систему.**

На основании базисной понятийной базы-тезауруса (в котором представлены основные смысловые единицы, термины, понятия, законы, составляющие суть учебной дисциплины) формулируются вопросы и задачи, охватывающие все виды работ по модулю и выносятся на контроль (обычно в тестовой форме) после изучения модуля. После изучения каждого модуля по результатам тестового контроля преподаватель дает учащимся необходимые рекомендации. По количеству баллов, набранных учащимся из возможных, он сам может судить о степени своей успешности в овладении учебным материалом.

Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая — профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя.

В основу модульной интерпретации учебного курса должен быть положен принцип системности, предполагающий:

— системность содержания, т.е. то необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать;

— чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающее алгоритм формирования познавательно-профессиональных умений и навыков;

— системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки и профессиональные умения.

При модульной интерпретации учебной дисциплины следует установить число и наполняемость модулей, соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, их очередность, содержание и формы модульного контроля, содержание и формы итогового контроля.

Соответственно, **контроль по модулю может быть: содержательным, деятельностным либо содержательно-деятельностным (изучение материала, выполнение эксперимента, решение задач)**. Целью создания каждого модуля является достижение заранее планируемого результата обучения. Итоги контроля по модулю характеризуют в равной мере и успешность учебной деятельности студента, и эффективность педагогической технологии, выбранной преподавателем.

Несомненные преимущества рейтинговой формы контроля заключаются в следующем:

— осуществляется предварительный, текущий и итоговый контроль;

— текущий контроль является средством обучения и обратной связи;

— развернутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает его надежность;

— контроль удовлетворяет требованиям содержательной и конструктивной валидности (соответствие форм и целей);

— развернутый текущий контроль реализует мотивационную и воспитательную функции;

— развернутая процедура контроля дает возможность развивать у студентов навыки самооценки работы

и формировать навыки и умения самоконтроля в профессиональной деятельности.

Рейтинговая форма контроля проста в применении. С самого начала изучения дисциплины каждый студент получает памятку, ориентирующую его в работе по рейтингу. В ней содержится перечень выполняемых заданий и шкала баллов по трем уровням исполнения. Учитываются поощрительные и штрафные (за нарушение сроков) баллы. В памятке сообщается об установленном диапазоне рейтинга, в пределах которого студент получает зачет или обеспечивает себе «3», «4», «5» за экзамен по дисциплине.

10.9. Информационные технологии обучения

Информационные технологии обучения — это совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности.

К ним можно отнести:

- электронные компьютерные учебники;
- учебные базы данных;
- тестовые и контролирующие программы и другие компьютерные средства, позволяющие хранить, передавать учебную информацию и проверять правильность ее усвоения учащимися;
- компьютерные тренажеры;
- компьютерные лабораторные практикумы;
- экспертно-обучающие системы, которые позволяют студенту в ходе учебного исследования добывать знания по изучаемой предметной области.

По дидактической направленности современные компьютерные технологии делятся на два класса:

- системы программированного обучения;
- интеллектуальные системы обучения.

Технологии программированного обучения предполагают получение студентом порций информации (текстовой, графической, видео) в определенной последовательности и обеспечивают контроль за усвоением в точках учебного курса, определенных преподавателем.

Интеллектуальные системы обучения (ИСО) отличаются такими особенностями, как адаптация к знаниям и особенностям учащегося, гибкость процесса обучения,

выбор оптимального учебного воздействия, определение причин ошибок учащегося. Для реализации этих особенностей ИСО применяют методы и технологии искусственного интеллекта. ИСО содержат специальные базы данных:

1) о предметной области изучаемой учебной дисциплины;

2) стратегии обучения;

3) моделях обучающихся (накапливается информация о диагностике знаний каждого студента, выполняемых им заданиях, о скорости и алгоритме формирования у него знаний, об алгоритме формирования для него новых адаптивных заданий).

Компьютерные учебные программы можно разделить на следующие типы:

1) гипертекстовые и гипермедиа инструментальные системы (могут работать с текстом, графикой, звуком, видео, применять различные способы поиска нужной информации, применять многооконный режим работы, могут вносить и сохранять комментарии, новые материалы, взаимодействовать с внешней средой);

2) моделирующие инструментальные системы (используются для моделирования процессов и объектов различной физической природы на основе использования математических уравнений, а также для создания различных компьютерных тренажеров, работающих в реальном масштабе времени);

3) инструментальные системы для контроля знаний и педагогического тестирования;

4) инструментальные системы для лекционного сопровождения (презентации и оформление учебного текста разнообразными стилями, демонстрация схем, графиков, динамических изображений, звуковое сопровождение материала).

Создаются разнообразные программно-методические комплексы (ПМК) (это совокупность программно-технических средств и реализованных с их использованием методик обучения, предназначенных для решения конкретных задач учебного процесса):

— ПМК поддержки лекционного курса;

— ПМК моделирования процесса или явления;

— ПМК моделирования технического приема;

— ПМК-тренажер, моделирующий функционирование технической системы;

- ПМК — сборники задач, упражнений;
- тестовые и контролирующие ПМК;
- справочные информационные системы;
- игровые учебные программы;
- электронные учебники;
- интегрированные обучающие системы;
- экспертные интегрированные ПМК.

Электронные учебники включают в свой состав не только теоретические разделы, но и практические примеры, аудио-видео-иллюстрации, задачи, методические рекомендации по изучению дисциплины, справочный материал, глоссарий терминов, систему ссылок, облегчающих поиск нужного фрагмента информации, нужного научного понятия, тестовые формы контроля усвоения учебного материала. Электронный учебник, по существу, представляет собой интегрированный ПМК, включающий в свой состав ПМК различных типов.

10.10. Личностно-развивающее обучение

По мнению Е. Н. Кабановой-Меллер, Д. Н. Богоявленского, основная задача развивающего обучения состоит в формировании у учащихся приемов умственной деятельности, по мнению П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной — в поэтапном формировании умственных действий, ориентировочной основе учебной деятельности. З. И. Колмакова считает развивающим такое обучение, которое формирует продуктивное, т.е. творческое, мышление.

В образовательной практике наиболее известны системы развивающего обучения Б. Д. Эльконина — В. В. Давыдова и Л. В. Занкова, которые уже в течение десятилетий осваиваются и реализуются учителями начальной школы.

В основу теории Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова положена идея об определяющем значении для развития у ребенка теоретических знаний и теоретического мышления, а также его становления как субъекта целостной учебной деятельности. Согласно этой теории, содержанием развивающего начального обучения являются теоретические знания, методом — организация совместной учебной деятельности младших школьников, продуктом развития — главные психологические новообразования, присущие младшему школьному возрасту.

Основное направление дальнейшего совершенствования систем развивающего обучения педагоги связывают с усилением их личностной направленности, созданием условий для развития ценностной, личностно-смысловой сферы учащихся. Наибольшие возможности для этого предоставляют те теории и системы, которые обращены к субъектному опыту ребенка, к его нравственной, а не только интеллектуальной сфере. Таковой является **система развивающего обучения Л. В. Занкова**.

Развитие Л. В. Занков и его последователи понимают как появление новообразований в психике ребенка, не заданных напрямую в обучении, а возникающих в результате внутренних, глубинных интеграционных процессов. По Л. В. Занкову, такими новообразованиями младшего школьника являются: анализирующее наблюдение, отвлеченное мышление, практическое действие в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Каждый учитель должен владеть знанием основных закономерностей развивающего обучения и умениями использовать их в учебном процессе.

Суть этих закономерностей состоит в следующем.

1. Обучение и развитие являются диалектически взаимосвязанными сторонами одного и того же процесса жизнедеятельности личности. Обучение признается ведущей движущей силой психического развития ребенка, становления у него всей совокупности качеств личности.

2. Главной целью обучения и развития является становление ребенка как субъекта разнообразных видов и форм собственной жизнедеятельности, субъекта культуры, истории, социума.

3. Развитие предполагает внутренние изменения в личности: в ее психике, сознании, мышлении, ценностях, потребностях, мотивах и т.д. Соответственно, и его результаты проявляются в изменениях всех основных сфер личности: ценностно-мотивационной, эмоционально-волевой, деятельностно-поведенческой.

4. Учителю необходимо различать зону актуального (достигнутого) развития и зону ближайшего развития ребенка. Чтобы развитие состоялось, обучать надо в зоне ближайшего развития, т.е. на достаточно высокой степени трудности, понимая при этом, что зона ближайшего развития у каждого ребенка индивидуальна и каждому требуется

для вхождения в нее индивидуальная мера педагогической помощи и поддержки.

5. Критериями личностного развития являются новообразования, возникающие в сознании ребенка и свидетельствующие о его переходе к новому, теоретическому уровню мышления, новым способам деятельности и формам поведения, новому уровню активности и самостоятельности.

6. Процесс становления внутреннего мира (ценностно-смыслового ядра) личности детерминирован содержанием ее субъектного опыта.

7. Субъектный опыт — это опыт жизнедеятельности и самореализации, приобретаемый ребенком в ходе общения, деятельности, познания, наблюдения, принятия решений, касающихся своей жизни, поступков, переживания своих успехов и неудач, саморефлексии.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие педагогические способности необходимы успешному педагогу?

2. Какова структура педагогической деятельности, из каких этапов она состоит и какие профессионально важные психологические качества необходимы?

3. Что представляет собой педагогическая культура?

4. Какие этапы включает в себя педагогическое проектирование?

5. Что такое педагогические технологии?

6. Какие особенности и недостатки присущи традиционной технологии обучения?

7. Какие особенности, принципы и разновидности программно-обучения вы знаете?

8. В чем суть проблемного обучения? Какие уровни проблемного обучения существуют? Какие социально-психологические и педагогические условия необходимы для эффективного проблемного обучения?

9. Зачем в процессе обучения применяют деловые игры? Какие принципы проектирования деловых игр?

10. Что такое модульный подход в обучении?

11. Информационные технологии обучения — это дань моде или объективная необходимость? Какие разновидности программно-методических комплексов вы можете назвать?

12. Какие концепции обучения в науке существуют? Что представляет собой развивающее обучение?

Глава 11

ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

11.1. Воспитание в педагогическом процессе

Воспитание традиционно определяется как специально организованное педагогическое воздействие на развивающуюся личность с целью формирования у нее определяемых обществом социальных свойств и качеств, отношений и поведения.

Выделяют следующие виды воспитания: семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), этническое, а также воспитание в детских, юношеских организациях и в специализированных образовательных учреждениях (детских домах, школах-интернатах).

Под воспитанием следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования разнообразной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями.

Указанный подход к трактовке развития личности получил название **деятельностно-отношенческой концепции воспитания**. Сущность этой концепции, как показано выше, состоит в том, что **только включая растущего человека в разнообразные виды деятельности по овладению общественным опытом и умело стимулируя его активность (отношение) в этой деятельности, можно осуществлять его действенное воспитание**. Без организации этой деятельности и формирования положительного отношения к ней воспитание невозможно. Именно в этом состоит глубинная сущность этого сложнейшего процесса.

Само по себе внешнее воспитательное воздействие не всегда ведет к желаемому результату: оно может вызывать у воспитуемого как положительную, так и отрицательную реакцию или же быть нейтральным. Вполне понятно, *что только при условии, если воспитательное воздействие вызывает у личности внутреннюю положительную реакцию (отношение) и возбуждает ее собственную активность в работе над собой, оно оказывает на нее эффективное развивающее и формирующее влияние.*

Что же следует понимать под закономерностями воспитания? *Это понятие означает устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности.*

1. *Характер воспитания на всех исторических этапах определяется объективными потребностями производства и интересами правящих классов общества,* что, безусловно, является его существенной закономерностью.

2. Следует указать другую важную закономерность: *единство целей, содержания и методов воспитания.*

3. *Неразрывное единство обучения и воспитания* в целостном педагогическом процессе.

4. *Воспитание личности происходит только в процессе включения ее в деятельность.* Чтобы человек овладевал знаниями, ему необходимо осуществлять познавательную деятельность. Нельзя воспитать трудолюбия, коллективизма, не вовлекая воспитанника в трудовую деятельность, в межличностные отношения и решение коллективных проблем. Вот почему еще раз подчеркнем, что *воспитание в его глубинном значении состоит вовсе не в воспитательных разговорах, назидательных беседах и наставлениях, как это представляется иногда, а во включении растущего человека в деятельность, в соответствующие его возрасту общественные отношения.* Исходя из этого, С. Т. Шацкий и А. С. Макаренко с полным основанием определяли **воспитание как содержательную организацию жизни и деятельности воспитанников.**

Поскольку целью воспитания является всестороннее и гармоничное развитие личности, то в процессе его осуществления необходимо включать учащихся в разнообразные виды деятельности. К ним, в частности, относятся:

— *учебно-познавательная и технически-творческая деятельность*, в процессе которой решаются задачи умственного и технического развития;

— *гражданско-общественная и патриотическая деятельность*, связанная с гражданским и патриотическим воспитанием;

— *общественно полезный, производительный труд*, формирующий стремление к созидательной деятельности и цементирующий развитие всех других сторон развития личности;

— *морально-познавательная и нравственно-практическая деятельность* (защита слабых, взаимопомощь в учебе, шефство над стариками, инвалидами и т.д.);

— *художественно-эстетическая деятельность*, способствующая эстетическому развитию;

— *физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа*, обеспечивающая физическое развитие.

Если школьник не принимает участия во всех этих видах деятельности, например, в спорте, техническом творчестве или общественно полезном труде, он и не будет развиваться в этих направлениях. Необходимость комплексной *организации всех названных видов деятельности как предпосылки всестороннего развития личности является существенной закономерностью воспитания.*

5. Воспитание есть стимулирование активности формируемой личности в организуемой деятельности.

Эффективное развитие и формирование личности происходит только при условии, если она проявляет высокую активность в организуемой деятельности. Если же человек участвует в организуемой деятельности без желания или, как говорят, спустя рукава, эта деятельность практически не развивает его. Вот почему правильно говорится: можно силой привести лошадь к воде, но нельзя силой заставить ее пить. И человека, как отмечал Л. В. Занков, нельзя силой заставить впитывать знания, овладевать культурой.

Первопричиной активности человека являются те внутренние противоречия между достигнутым и необходимым уровнем развития, которые он переживает в различных жизненных обстоятельствах и которые побуждают его к деятельности и к работе над собой. Например, учащийся, попадая в более культурную языковую среду, замечает и эмоционально переживает недостатки своей речи, что может побудить его к ее совершенствованию. То же самое

происходит, когда при выполнении той или иной работы он сталкивается с отсутствием соответствующих умений, внутренне переживает этот недостаток и стремится овладеть новыми приемами работы.

Искусство воспитания в этом случае состоит в том, чтобы учитель умел создавать педагогические ситуации для возбуждения у учащихся подобных внутренних противоречий и таким образом стимулировал их активность в различных видах деятельности. На основе переживания этих внутренних противоречий у личности формируются потребности, мотивы и установки как стимулы ее активной деятельности.

Только развивая потребностно-мотивационную сферу личности и создавая необходимые условия для формирования у нее здоровых потребностей, интересов и мотивов деятельности (поведения), представляется возможным стимулировать ее активность и добиваться надлежащего воспитательного эффекта.

6. В процессе воспитания необходимо проявлять гуманность и уважение к личности в сочетании с высокой требовательностью. Психологической основой этой закономерности является то, что характер отношений педагога и воспитуемой личности вызывает у последней определенные внутренние (эмоционально-чувственные) переживания и непосредственно сказывается на ее деятельности и развитии. Если эти отношения проникнуты взаимным уважением, доверием, доброжелательностью и демократизмом, носят гуманный характер, то воспитательное влияние педагога, как правило, будет вызывать у учащихся положительную реакцию и стимулировать их деятельность.

В тех же случаях, когда отношения между педагогом и воспитанником несут на себе печать негативности, авторитарности, воспитательное влияние педагога вызовет у последнего отрицательные переживания и не будет иметь положительного воспитательного эффекта. В воспитательной работе уважительное и заботливое отношение к детям должно сочетаться с высокой требовательностью, поддержанием необходимого порядка в работе и поведении.

7. В процессе воспитания необходимо открывать перед учащимися перспективы их роста, помогать им добиваться радости успехов. Если эти цели и намерения реализуются, личность переживает внутреннее удовлетворение, радость от достигнутых успехов. В тех же случаях,

когда намеченные цели не реализуются, она испытывает внутреннее беспокойство, чувство неудовлетворенности и психического напряжения. Нетрудно понять, что повторение подобных неудач парализует деятельность личности и она перестает работать над собой, теряет всякую активность. Например, школьник, отставший в учебе, совсем перестает учиться. Вот почему, включая учащихся в разнообразные виды деятельности и стимулируя их активность, необходимо обеспечить надлежащие условия и позаботиться о том, чтобы каждый из них добивался успехов в этой деятельности, чтобы она вызывала у них положительные эмоциональные переживания и в порядке обратного воздействия обуславливала их активность и личностное развитие.

8. В процессе воспитания необходимо выявлять положительные качества учащихся и опираться на них. В силу физических и психических различий, а также особенностей предшествующего опыта деятельности каждый школьник развивается по-разному. У одних этот процесс происходит более, у других менее интенсивно, у третьих бывают неудачи и срывы. Если эти неудачи и срывы повторяются, приобретают устойчивость, то, как уже отмечено выше, учащийся чувствует, что он отстает в своем развитии, а «ситуация ожидания» радости успехов сменяется для него разочарованием, становится недостижимой, что, как правило, ведет к пассивности, к переживанию чувства изолированности в коллективе и психологического дискомфорта. Их недостатки обсуждаются на собраниях, подвергаются критике и т.д. Школьная практика показывает, что эти меры чаще всего не оказывают положительного влияния на учащихся, а иногда и усиливают их негативное поведение.

Суть дела в том, что критика и осуждение недостатков в поведении того или иного школьника не только не снимают у него негативных психологических переживаний, но, наоборот, усугубляют их. Всякое осуждение и упреки в условиях, когда сам школьник не в состоянии преодолеть встретившиеся трудности и имеющиеся недостатки, в определенной мере обладают отрицательным внушающим воздействием. П. П. Блонский считал, что в этих случаях гораздо эффективнее другой подход: *нужно бороться не с учеником, у которого есть недостатки в учебе, а совместно с учеником бороться против этих недостатков.* Но тогда чаще всего нужны не критика и осуждение,

а проявление душевной чуткости к ученику и оказание ему реальной помощи в преодолении встречающихся трудностей. Если, например, школьник не справляется с выполнением домашних заданий, упреки могут только ослабить его усилия в работе. Тут нужна своевременная и конкретная помощь в учении со стороны учителя, благодаря которой ученик мог бы хорошо подготовиться к одному, второму, третьему уроку, получить хорошие оценки, пережить радость в улучшении успеваемости, а его успехи будут замечены и одобрены в коллективе.

Глубоко прав был А. С. Макаренко, когда утверждал, что каким бы плохим в нашем представлении ни был воспитанник, к нему всегда надо подходить с оптимистической гипотезой, проектировать в нем всегда хорошее, помогать развиваться его лучшим задаткам и способностям и, опираясь на них, создавать условия для преодоления его недостатков.

9. В воспитании необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся. На поведении и развитии личности так или иначе сказываются ее возрастные и индивидуальные особенности. Например, в младших классах, где самосознание учащихся находится на начальном этапе развития, их личностное формирование происходит главным образом под непосредственным влиянием учителя. В подростковых же классах, где осуществляется интенсивное развитие самосознания учащихся, воспитание носит более опосредованный характер и его эффективность во многом зависит от того, в какой мере оно побуждает учащихся к самовоспитательной работе.

Не меньшее влияние на воспитание оказывают индивидуальные особенности умственного, физического и нравственного развития учащихся, их реакция на внешние воздействия. Один школьник отличается спокойным, уравновешенным характером, чутко реагирует на замечания, в отношениях с педагогами и сверстниками проявляет благожелательность и уважение. Другой же, наоборот, обладает повышенной раздражительностью, проявляет резкость в общении с другими людьми, не умеет поддерживать хороших товарищеских отношений. Все это должно находить соответствующее отражение в воспитании.

10. Воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив.

Важной целью школьного воспитания является формирование личности в духе коллективизма, развития у нее

товарищеских черт и качеств. Единственно, что указанная цель может быть достигнута только при условии, что личность будет воспитываться в хорошо организованном и здоровом в социальном и духовном отношении коллективе.

Второе положение связано с тем, что воспитание не может быть ограничено лишь личным влиянием педагога на каждого воспитанника. Воспитание по принципу парного воздействия: педагог — воспитанник — А. С. Макаренко считал недостаточным. Оно обязательно должно подкрепляться разносторонним влиянием коллектива, который не только обеспечивает свободу и защищенность личности, но и обогащает ее тем, что выступает как носитель здоровой морали и аккумулирует в себе богатство нравственных и художественно-эстетических отношений. Вот почему в процессе педагогической работы необходимо создавать здоровый и сплоченный воспитательный коллектив и умело использовать его для разностороннего развития учащихся. Без такого коллектива трудно рассчитывать на высокую эффективность воспитания.

11. *В процессе воспитания необходимо добиваться единства и согласованности педагогических усилий учителей, семьи и общественных организаций.*

12. *Воспитание должно носить скрытый характер,* дети не должны чувствовать себя объектом приложения педагогических нравочувствий и постоянно осознавать свою подверженность продуманным педагогическим влияниям. Скрытая позиция педагога обеспечивается совместной деятельностью, интересом педагога к внутреннему миру ребенка, предоставлением ему личностной свободы, уважительным и демократичным стилем общения.

13. *В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания. Самовоспитание* — деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Самоопределение представляет собой сознательный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей,

нравственных норм, профессии, условий жизни. К методам самовоспитания относятся:

- 1) самопознание;
- 2) самообладание;
- 3) самостимулирование.

Самопознание включает в себя: самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение.

Самообладание опирается на самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение.

Самостимулирование предполагает самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

Рассмотренные выше закономерности воспитания выступают как основополагающие требования, на основе которых необходимо осуществлять воспитательную работу.

11.2. Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания личности

Семья — это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей и самосохранения (продолжения рода), и самоутверждения (самоуважения) каждого ее члена. Судьбоносная значимость семьи в развитии личности растущего человека общеизвестна.

***Семейное воспитание* — это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи силами родителей и родственников.**

Семейное воспитание — сложная система. На него влияют наследственность и биологическое (природное) здоровье детей и родителей, материально-экономическая обеспеченность, социальное положение, уклад жизни, количество членов семьи, место проживания семьи (место дома), отношение к ребенку. Все это органично переплетается и в каждом конкретном случае проявляется по-разному.

Каковы **задачи семьи**? В общем они состоят в том, чтобы:

— создать максимальные условия для роста и развития ребенка;

— стать социально-экономической и психологической защитой ребенка;

— передать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;

— научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;

— воспитать чувство собственного достоинства, ценности собственного «я».

Семейное воспитание имеет и свои принципы. Наиболее общие из них:

— гуманность и милосердие к растущему человеку;

— вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как ее равноправных участников;

— открытость и доверительность отношений с детьми;

— оптимистичность взаимоотношений в семье;

— последовательность в своих требованиях (не требовать невозможного);

— оказание посильной помощи своему ребенку, готовность отвечать на вопросы.

Кроме этих принципов есть ряд частных, но не менее значимых для семейного воспитания: *запрещение физических наказаний, запрещение читать чужие письма и дневники, не морализировать, не говорить слишком много, не требовать немедленного повиновения, не потакать* и др. Все принципы, однако, сводятся к одной мысли: детям рады в семье не потому, что дети хорошие, с ними легко, а дети хорошие и с ними легко оттого, что им рады.

Содержание семейного воспитания охватывает все направления. *В семье осуществляется физическое, эстетическое, трудовое, умственное и нравственное воспитание детей, изменяясь от возраста к возрасту.* По мере сил родители и близкие в семье дают ребятам знания о природе, обществе, производстве, профессиях, технике; формируют опыт творческой деятельности; вырабатывают некоторые интеллектуальные навыки; наконец, воспитывают отношение к миру, людям, профессии, жизни.

Особое место в семейном воспитании занимает нравственное воспитание. И в первую очередь воспитание таких качеств, как доброжелательность, доброта, внимание и милосердие к старшим, младшим и слабым, честность, открытость, трудолюбие. Иногда сюда относят послушание, но не все считают его добродетелью.

В ближайшие годы во многие семьи придет *религиозное воспитание* с его культом человеческой жизни и смерти, с почитением к общечеловеческим ценностям, со множеством таинств и традиционных обрядов.

Целью семейного воспитания является формирование таких качеств личности, которые помогут достойно преодолеть трудности и преграды, встречающиеся на жизненном пути. Развитие интеллекта и творческих способностей, первичного опыта трудовой деятельности, нравственное и эстетическое формирование, эмоциональная культура и физическое здоровье детей, их счастье — все это зависит от семьи, от родителей, и все это составляет задачи семейного воспитания. Именно родители — первые воспитатели — имеют самое сильное влияние на детей. Еще Ж.-Ж. Руссо утверждал, что каждый последующий воспитатель оказывает на ребенка меньшее влияние, чем предыдущий.

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 ситуативных условий.

Основные типы неправильного воспитания

Семейное воспитание начинается прежде всего с любви к ребенку. Педагогически целесообразная родительская любовь — это любовь к ребенку во имя его будущего, в отличие от любви во имя удовлетворения собственных сиюминутных родительских чувств, желания родителей «купить» детскую любовь «сюсюканием», задариванием, щедрым субсидированием всех материальных желаний ребенка. Слепая, неразумная родительская любовь порождает у детей потребительство, пренебрежение к труду, притупляет чувство благодарности и любви к родителям.

Выделяют несколько типов неправильного воспитания.

Безнадзорность, бесконтрольность — встречается, когда родители излишне заняты своими делами и не уделяют должного внимания детям. В итоге дети предоставлены самим себе и проводят время в поиске увеселений, попадают под влияние «уличных» компаний.

Гиперопека — жизнь ребенка находится под бдительным и неустанным надзором, он слышит все время строгие приказания, многочисленные запреты. В результате становится нерешительным, безынициативным,

боязливым, неуверенным в своих силах, не умеет постоять за себя, за свои интересы. Постепенно нарастает обида за то, что другим «все дозволено». У подростков все это может вылиться в бунт против родительского засилья: они принципиально нарушают запреты, убегают из дома. Другая разновидность гиперопеки — **воспитание по типу «кумира»** семьи. Ребенок привыкает быть в центре внимания, его желания, просьбы беспрекословно выполняются, им восхищаются, а в результате, повзрослев, он не в состоянии правильно оценить свои возможности, преодолеть свой эгоцентризм. В коллективе его не понимают. Глубоко переживая это, он обвиняет всех, только не себя, возникает истероидная акцентуация характера, приносящая человеку множество переживаний во всей дальнейшей жизни.

Воспитание по типу Золушки, т.е. в обстановке эмоциональной отверженности, безразличия, холодности. Ребенок чувствует, что отец или мать его не любят, тяготятся им, хотя посторонним может казаться, что родители достаточно внимательны и добры к нему. «Нет ничего хуже притворства доброты, — писал Л. Толстой, — притворство доброты отталкивает больше, чем откровенная злоба». Ребенок переживает особенно сильно, если кого-то другого из членов семьи любят больше. Такая ситуация способствует появлению неврозов, чрезмерной чувствительности к невзгодам или озлобленности детей.

«Жесткое воспитание» — за малейшую провинность ребенка сурово наказывают, и он растет в постоянном страхе. К. Д. Ушинский указывал, что страх — самый обильный источник пороков (жестокость, озлобленность, приспособленчество, угодничество возникают на основе страха).

Воспитание в условиях повышенной моральной ответственности — с малых лет ребенку внушается мысль, что он обязательно должен оправдать многочисленные честолюбивые надежды родителей или же на него возлагаются недетские непосильные заботы. В итоге у таких детей появляются навязчивые страхи, постоянная тревога за благополучие свое и близких. Неправильное воспитание уродует характер ребенка, обрекает его на невротические срывы, на трудные взаимоотношения с окружающими.

Одним из самых недопустимых методов воспитания, используемых в семье, является метод физического наказания, когда на детей действуют с помощью страха. *Физическое наказание вызывает физические, психические,*

нравственные травмы, которые в конечном итоге ведут к изменению поведения. Так, у каждого второго наказываемого подростка возникают сложности в адаптации, приспособлении его к коллективу ребят, почти у всех этих детей пропадает охота к учебе.

Ученые выделили это явление в особый феномен и назвали его СООСД — **синдром опасного обращения с детьми**. В разных странах в законодательствах есть пункты об ответственности лиц, знавших, но не сообщивших о СООСД.

Чаще всего физическому наказанию подвергаются мальчики. Впоследствии они сами нередко становятся жестокими. Им начинает нравиться унижать других, бить, издеваться.

Причины СООСД кроются в социально-экономическом статусе семьи и характере межличностных отношений. К физическим наказаниям чаще прибегают в семьях с низким статусом отца, со старыми «ременными» традициями, ущемленными матерями, с низкими заработками.

Наиболее благоприятный вариант взаимоотношений родителей с детьми, когда они испытывают устойчивую потребность во взаимном общении, проявляют откровенность, взаимное доверие, равенство во взаимоотношениях, когда родители умеют понять мир ребенка, его возрастные запросы. Поменьше приказов, команд, угроз, чтения морали, а побольше умения слушать и слышать друг друга, стремления к поиску совместных решений, доводов, наблюдений.

Достаточно хороший вариант взаимоотношений, когда родители стараются вникать в интересы детей и дети делятся с ними; но уже возможны некоторые «трещинки» во взаимоотношениях, если родители не обладают необходимой чуткостью и тактом, не достаточно бережно относятся к секретам детей, не успевают за динамизмом развития детей, «фальшивят» в тоне разговора.

Распространен такой вариант отношений, когда родители хотят вникнуть в интересы и заботы детей, но дети этого не принимают, «замыкаются в себе», потому что родители не умеют войти в детский мир без нажима, навязывания своих взглядов, критических замечаний «из-за желания добра», без нервозности и предубеждений. И вот парадоксальное следствие неудачных родительских усилий: «Дорогие родители, если вы будете меня воспитывать, я убегу из дома».

Не редкость и следующий вариант отношений между родителями и детьми: родители чрезмерно заняты собой, работой, увлечениями или размолвками между собой, и в результате им «не до душевного общения с детьми», что порождает у детей чувство обиды и одиночества.

Часто жизненные стремления детей могут вызвать в семье конфликты, и справедливые огорчения родителей вызывают односторонние увлечения детей во вред учебе, появление вредных склонностей к курению, выпивке, наркотикам. И хотя родители правы, но их дети обычно убеждены, что правы не родители, а они сами лучше знают, как им жить. Родителям важно разобраться в мотивах стремлений детей, проявляя достаточно уважения к их доводам и аргументам, убедительно раскрывая и свои аргументы.

Конфликты между родителями и детьми могут быть и по причинам обоюдной неправоты. Педагогическая несостоятельность родителей, жестокие, варварские методы воспитания либо чрезмерная избалованность детей могут приводить к полному взаимному отчуждению, враждебности между детьми и родителями.

Родителям следует знать и о **типичных детских реакциях нарушения поведения.**

Реакция отказа (от игр, пищи, от контакта) возникает в ответ на резкое изменение привычного образа жизни, например, когда «домашний ребенок» начинает посещать детсад, когда семья лишается кого-то из близких и т.п.

Реакция оппозиции заключается в том, что ребенок противодействует попыткам заставить его заниматься нелюбимым делом (убегает из дома, со школьных занятий и т.п.).

Реакция непомерного подражания кому-либо (реальному человеку, персонажу кино, книги) проявляется в копировании одежды, манеры, речи, суждений, поступков. И беда, если кумиром оказывается отрицательный субъект.

Реакция компенсации проявляется в том, что ребенок всеми силами пытается затушевать или устранить какие-либо свои слабости. Так, неудачи в учебе восполняются достижениями в спорте, а учеба под объективным предлогом «занятости» отодвигается на задний план. Или физически слабый мальчик, стремясь не уступить более крепким сверстникам, с поразительным упорством занимается боксом, чтобы доказать свою храбрость, ныряет с высокого моста в реку. Особенно часто возникают конфликты родителей

с подростками. Им присуща эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость, перепады настроения, сочетание противоречивых свойств и стремлений (застенчивость — развязность, самостоятельность — нерешительность, мягкосердечность — черствость, зависимость от авторитетов — борьба с ними, излишняя самоуверенность — острая потребность в одобрении).

В **подростковом возрасте** проявляются следующие поведенческие реакции:

1) **реакция эмансипации** (освобождения) — стремление вырваться из-под опеки родителей, учителей, взрослых с их порядком, законами, стандартами и ценностями. Стремление поступить по-своему, наперекор родителям и даже здравому смыслу, не воспринимают даже справедливую критику в свой адрес со стороны других;

2) **реакция группирования** со сверстниками; выделяют: смешанные неустойчивые группы в зависимости от увлечений, обстоятельств; стабильные группы с постоянным лидером, иерархией. Такие группы обладают «своей территорией», свободное время проводят в стычках с подобными группами;

3) **реакция увлечения** — хобби — может быть столь сильной, что целиком захватывает подростка, снижает интерес к учебе. Увлечение может быть интеллектуальное (музыка, рисование, стихотворчество, радиотехника), телесное (спорт, культуризм, вождение мотоцикла, рукоделие), лидерское (поиск ситуаций, компаний, где можно предводительствовать), накопительское (коллекционирование), эгоцентрическое (выделиться модной одеждой, внешностью, изучением, к примеру, японского языка, увлечение литературным или философским течением), азартное (пари, карты, ситуация риска), коммуникативное (болтовня, сплетничество и т.п.);

4) **реакция гиперсексуальности** — повышенный интерес к другому полу, сексуальной литературе, порнографии, влюбленность и ухаживание подчас сопровождаются петтингом (интимные ласки), онанизмом, ранней половой жизнью. Если родители не были готовы к закономерным подростковым реакциям эмансипации, группирования, сексуальным и др., с негодованием это воспринимают, то конфликт неизбежен. Перестройка отношения к повзрослевшим детям на основе большой тактичности и терпимости — вот путь к ликвидации конфликта.

Воспитательный потенциал семьи

Существует классификация семей не только по составу (многодетные семьи, малодетные, однодетные, бездетные семьи, неполные семьи), но и по характеру взаимоотношений в них. Ю. П. Азаров делит семьи на три типа: идеальная, средняя, негативная или скандально-раздражительная. М. И. Буянов выделяет такие типы семьи: гармоничная, распадающаяся, распавшаяся, неполная. Выделяют также семьи благополучные, псевдоблагополучные и неблагополучные, в которых имеются явные дефекты воспитания. Как правило, в неблагополучных семьях дети больные, так как за постоянную напряженность и отверженность в семье ребенок расплачивается неврозами и другими болезнями, тесно связанными между собой.

Вместо абстрактного противопоставления «благополучных» и «неблагополучных» семей социологи и криминологи различают семьи с разным воспитательным потенциалом. Г. М. Миньковский выделяет по этому признаку десять типов семьи:

- 1) воспитательно-сильные;
- 2) воспитательно-устойчивые;
- 3) воспитательно-неустойчивые;
- 4) воспитательно-слабые с утратой контакта с детьми и контроля над ними;
- 5) воспитательно-слабые с постоянно конфликтной атмосферой;
- 6) воспитательно-слабые с агрессивно-негативной атмосферой;
- 7) маргинальные: с алкогольной, сексуальной деморализацией и т.д.;
- 8) правонарушительские;
- 9) преступные;
- 10) психически отягощенные.

В семьях первого типа, доля которых во всем контингенте обследованных Г. М. Миньковским семей составляет 15–20%, воспитательная обстановка близка к оптимальной. Главный ее признак — высокая нравственная атмосфера семьи в целом. Это важнее, чем формальная полнота семьи, хотя вероятность противоправного поведения подростков из неполных семей в 2–3 раза выше, чем из семей с обычной структурой.

Второй тип семьи (35–40% выборки) создает в целом благоприятные возможности для воспитания, а возникающие

в семье трудности и недостатки преодолеваются с помощью других социальных институтов, прежде всего школы.

Для третьего типа семьи (10% выборки) характерна неправильная педагогическая позиция родителей (например, гиперопека и т.п.), которая тем не менее выравнивается благодаря сравнительно высокому общему воспитательному потенциалу семьи.

Четвертый тип (15–20% выборки) объединяет семьи, где родители по разным причинам (плохое здоровье, перегруженность работой, недостаток образования или педагогической культуры) не в состоянии правильно воспитывать детей, утратили контроль за их поведением и интересами, уступив свое влияние обществу сверстников.

Остальные типы (10–15% выборки) являются с социально-педагогической точки зрения отрицательными, а то и криминогенными. Риск правонарушений несовершеннолетних, воспитывающихся в обстановке постоянных и острых конфликтов и в психически оптягощенных семьях, в 4–5 раз, а в семьях, где царят агрессивность и жестокость, в 9–10 раз выше, чем у тех, кто растет в педагогически сильных и устойчивых семьях. Дело не только в безнадзорности, с которой связано 80% преступлений (в 20–50% случаев безнадзорным оказывался и потерпевший подросток), но и в том, что дети воспринимают поведение старших членов семьи как нормальное, обычное, эмоционально отождествляются с родителями и воспроизводят стереотипы их поведения, не задумываясь над тем, насколько они правильны с точки зрения общества.

Исследования свидетельствуют, что современные молодые родители не умеют воспитывать своих собственных детей. Причин этому много. А. П. Ситник называет такие:

- однодетность и малодетность в городских условиях уже во многих поколениях приводит к тому, что люди не получают практических навыков по уходу и воспитанию за своими братьями и сестрами, не имеют опыта семейных отношений;

- жизнь порознь со старшим поколением лишает молодые семьи возможности пользоваться мудростью старших в вопросах воспитания детей;

- основательно утрачены традиции народной педагогики;

- если ранее в условиях деревни, где все друг друга знали, родителям было стыдно иметь невоспитанных детей, а детям

совестно вести себя недостойно, то в условиях города усилилась анонимность общения детей и взрослого населения;

— возрастающие социальные и экономические трудности, низкая зарплата и задержка ее выплаты, полная или частичная безработица и необеспеченность в семьях снижают уровень внутрисемейного эмоционального настроя, повышают конфликтность в семье, ухудшают семейные отношения и воспитание;

— в отношениях членов семьи повысился уровень взаимной психологической эксплуатации, когда члены семьи стремятся проявить свой характер.

Дисгармоничная семья является фактором риска для неблагоприятного развития личности ребенка. Выделяют несколько вариантов психологического неблагоприятия:

— семьи, где один из членов страдает нервно-психическим расстройством или химической зависимостью (например, алкоголизмом);

— дисгармоничные семьи, в которых основной проблемой являются отношения между членами семьи.

В литературе выделены различные типы дисгармоничных семей: *собственно дисгармоничная, деструктогенная, распадающаяся и распавшаяся семьи как ступени перехода от гармонии к полному распаду, а также ригидная псевдосолитарная семья (А. Е. Личко), семья-«театр», «санаторий», «крепость», «вулкан», «маскарад» (А. С. Спиваковская); семьи, в которых практикуется неправильный тип воспитания; «трудные» семьи, где социальная ситуация развития ребенка непредсказуема, не подвластна ему и чревата неприятными неожиданностями, когда ребенок никогда не может быть уверен, что сможет получить поддержку родителей, когда ему это потребуется.*

У детей, растущих в таких семьях, возможно появление следующего ряда личностных черт: низкая самооценка, которая нередко маскируется перфекционизмом, т.е. навязчивым стремлением к совершенству во всех делах, контролем других, проявлением презрения к другим, появление чувства вины, стыда, сама способность выражать собственные чувства и понимать чувства других людей у них снижена.

Дети из трудных семей не склонны верить в то, что к ним испытывают симпатию, дружеское расположение, любовь, не могут быть искренними в отношениях со сверстниками. Вынужденные скрывать многое из своей семейной жизни,

они привыкают автоматически лгать, когда ложь не служит достижению каких-либо выгод, а говорится как бы по инерции. Страх отвержения и потери отношений с другими, низкая самооценка, неуверенность в себе, болезненное реагирование на внезапные изменения ситуации придают детям из трудных семей невротические черты и делают более вероятным возникновение у них неврозов.

Причины неправильного воспитания весьма различны. Порой — это определенные обстоятельства в жизни семьи, чаще — низкая педагогическая культура родителей. В этих случаях может помочь разъяснительная работа и разумная терапия. Нередко основную роль играют нарушения в личности самих родителей.

Взаимодействие педагога с семьей учащихся

При определении своего педагогического кредо в области семейного воспитания педагог руководствуется здравым смыслом, стремится не впадать в крайности, избегать догм, доверять самому себе, своей интуиции, сердцу. Там, где это можно, надо воспитывать родителей и их делать главными педагогами. Их влияние на своих детей более устойчиво, чем учительское. При этом нужно всегда учитывать состав семьи, наличие отца, матери.

Ключ к улучшению воспитания учащихся — это вовлечение родителей в этот процесс. Педагог училища должен сделать все возможное, чтобы родители, особенно тех детей, которые входят в группу риска или близки к ней, взяли на себя свою долю ответственности за образование собственных детей. *Основными задачами семейного воспитания и, следовательно, взаимодействия с семьей являются нравственное воспитание родителей и учащихся, обеспечение здоровья учащихся, закрепление положительного отношения к выбранной профессии.*

По каким направлениям строит классный руководитель или куратор свою работу с родителями учащихся? Прежде всего по таким, как:

- педагогическое просвещение;
- защита учащихся от антисоциальных и антипедагогических действий родителей;
- оказание практической помощи родителям в воспитании детей;
- контроль поведения учащихся, организация обратной связи;
- стимулирование родителей в воспитании детей в семье.

Какие формы организации взаимодействия здесь наиболее эффективны? Среди просвещенческих форм — это индивидуальные беседы с родителями, лектории, пропаганда педагогической литературы, просмотр и обсуждение фильмов, обмен опытом семейного воспитания, создание педагогической библиотеки для родителей в училище, обсуждение специальных радио- и телепередач и др.

Среди защитных форм выделяются психологические доверительные беседы с ребятами по снятию напряжения, предоставление общежития ребятам из трудных семей, предупреждение родителей, обсуждение их действий на родительском собрании, предъявление требований, посещение семьи с целью контроля действий по отношению к ребенку, действия через милицию, лишение родительских прав и др.

Оказание помощи родителям возможно в таких формах, как советы, оказание материальной помощи, предоставление литературы, настрой ребят на положительное отношение к семье и внимание к ее истории, организация с учащимися поисковой деятельности по истории своего происхождения и т.д.

Контроль как организация обратной связи возможен в формах посещения учащихся на дому, диагностики уровня семейного воспитания посредством анкетирования, переписки с родителями, сочинений учащихся, дневниковых записей, бесед, наблюдений за поведением и родителей, и учащихся и др.

Стимулирование семейного воспитания возможно через широкое вовлечение родителей в деятельность органов самоуправления училищем, в деятельность учащихся, в проведение конкурсов профессионального мастерства, а также посредством поздравления родителей с днем рождения их ребенка, благодарности и награды родителям, хорошо воспитывающим своих детей.

Проектирование педагогического влияния на семью производится на основе хотя бы приблизительного знания семьи, а также опосредствованию, через восприятие воспитанника. Любой педагог знает, что учащийся — это зеркало своих родителей. Как в капле воды, в нем отражается вся организация жизни семьи, трудолюбие, духовное богатство и нравственная чистота матери, отца и близких.

При проектировании и осуществлении педагогического влияния на семью классные руководители и кураторы,

к сожалению, допускают немало ошибок. Во-первых, они недооценивают семью и даже приписывают ей исходно асоциальную и антипедагогическую роль в воспитании и образовании подростков. Отсюда и синдром вечной родительской вины. Бесспорно, случаи такие есть. Но большинство семей просто не просвещены в педагогическом смысле, не знают, что и как делать с ребенком. Всякое доброе встречное движение педагогов в таких семьях воспринимается с благодарностью.

Во-вторых, используют семью больше в целях репрессивных и фискальных. В нашем современном образовании выработалась порочная привычка извещать родителей о всех случаях отрицательного поведения ребят в учебном заведении. При этом педагог таит надежду на «укрошение строптивых» дома любыми средствами. Это разобщает семью и педагогов, противопоставляет их, отталкивает родителей от педагогов.

В третьих, педагоги слабо используют семьи в целях профориентации и профвоспитания. С семьей ведется больше морализаторская, чем профессионально направленная, работа. А между тем есть масса форм для этого: работа с семейными династиями, с родителями — мастерами производства: вовлечение их в проведение уроков, создание совместно с родителями кооперативов, семейного подряда, аренды и т.д. Наконец, в-четвертых, ошибкой является эпизодичность и случайность работы с родителями, как правило, при возникновении конфликта с учащимися. Поэтому и не создается в учебном заведении стиля единой заботы о растущем человеке. Чаще всего в этих условиях родитель встает на сторону педагога, и учащийся остается один на один со своим горем, проступком, слабостью. Это порочная практика.

Известно, что каждая семья живет в конкретной социокультурной ситуации, складывающейся исторически и преемственно на национальной почве. В каждой семье идет воспитание подрастающего поколения, складывается свой образ жизни, свои отношения. Все это поддерживается системой правил и норм поведения. **Народная педагогика — это совокупность и взаимозависимость представлений, взглядов, суждений, убеждений, идей, навыков и приемов в области воспитания, отраженных в народном творчестве.** Воспитание детей в каждой семье так или иначе основывается на народной педагогике

и представляет собой форму выражения культуры. Особенно это заметно при сравнении семейного воспитания детей разных национальностей.

Этнопедагогика всегда народна. Она выражается в языке, песнях, сказках, пословицах, поговорках, манере говорить, одеваться, в стиле и образе жизни. Все это нравственно ориентировало, создавало ценностные ориентиры, регулировало поведение и чувства. **Без понимания своеобразия семейной этнопедагогике нельзя вести работу с семьей.**

Педагогическая работа будет иметь свою специфику в зависимости от национально-психологических особенностей людей той или иной национальной принадлежности. Национальный характер, национальное самосознание, национальные чувства и настроения, национальные интересы, традиции, привычки, стереотипы восприятия и поведения, типичный образ действий и общения, обычаи и ритуалы — все это значительно влияет на характер взаимоотношений и эффективность осуществления воспитательной работы.

11.3. Типы, принципы, методы и формы воспитания

В каждом обществе формируется своя система воспитания — свои цели, принципы и методы воспитания. Первый исторический тип воспитания появился в первобытном обществе: воспитание осуществлялось вместе с борьбой за выживание и требовало усвоения жизненно необходимого ряда навыков, умений, обрядов, жесткого соблюдения тех ограничений, запретов, табу, которые были в общине, так как они были коллективны и носили обязательный характер.

Второй исторический тип воспитания детерминирован общественным разделением труда, имущественным и социальным неравенством, и поэтому различные социальные группы имели специфические цели и методы воспитания. Второй тип представляет историческое многообразие воспитания человека, обусловленное социокультурными особенностями цивилизации, эпохи, страны, нации.

Для каждой великой или локальной цивилизации характерны свои особенности воспитания. Например, в Древнем Китае главной целью воспитания было развитие

нравственности человека, которая предполагала почтительное отношение к старшим, соблюдение норм и традиций, стремление к самосовершенствованию, к достойной жизни, когда свою жизнь нужно было сделать добродетельной, не убегая от страданий в нирвану, не возлагая все надежды на мир иной. Но в Древней Индии сложилась своя кастовая система воспитания, когда в касте брашманов главной целью воспитания было развитие интеллектуальных способностей, мудрости и самообуздания, а в касте воинов — воспитывали смелость, мужество, силу, но в касте вайшьев — трудолюбие и терпение, в то время как в низшей касте, шудров, воспитывали лишь покорность.

Базисные педагогические традиции великих цивилизаций Востока определили **восточный тип воспитания**: коллективистский дух (интересы общества, нормы, традиции важнее личных интересов и желаний человека), обращение к эмоциям человека, к сердцу как средоточию божественного и человеческого, стремление к физическому и нравственному самосовершенствованию, но ограничение индивидуальной свободы, независимости мышления и самостоятельности в различных сферах общественной жизни.

Западная цивилизация зародилась в античную эпоху. Становление западной педагогической традиции началось в Древней Греции. Именно тогда сложилась спартанская и афинская модели воспитания.

Спартанская модель воспитания во главу ставила военно-физическое воспитание (развивали силу, выносливость, здоровье — больных детей с детства даже физически уничтожали, растили в суровых условиях, впроголодь) и социально-гражданское воспитание (человек должен посвятить себя служению государству, защите его от врагов).

Афинская модель воспитания выдвинула идеал воспитания свободной творческой личности, создала систему всестороннего и гармоничного развития человека на основе синтеза физического, эстетического, умственного и нравственного, гражданского воспитания.

Западный тип воспитания базируется на следующих особенностях:

- ценностно-рациональный характер обучения и воспитания;
- преимущественная ориентация на развитие воли и разума;

— поощрение индивидуализма и творческого начала в человеке;

— стремление не к самосовершенствованию, а к преобразованию внешнего мира, к достижению успехов, прибыли;

— гармонизация отношений с обществом.

Воспитательные традиции в России зарождались следующим образом:

— в древний период — семейно-общинное воспитание и мифологическое образование;

— затем под влиянием западной культуры, в особенности византийской, возникло христианское воспитание, приобщение к православию с самого раннего детства, стремление к совершенствованию души;

— с 1917 г. — коммунистическое воспитание, которое формировало атеизм, трудолюбие, коллективизм, доминирование общественных и государственных интересов над личными интересами, классовый подход, нетерпимость к врагам, патриотизм;

— с 1990-х гг. Россия перешла к новому этапу решения воспитательных и образовательных задач, поэтому принципы воспитания в определенной степени изменились по сравнению с советским периодом. В современную эпоху ***целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир.***

Принципы воспитания — общие руководящие положения, требующие последовательности действий при различных условиях и обстоятельствах. Принципы воспитания — *это исходные начала, руководящие положения, основные требования, на основе которых строится процесс воспитания, его содержание и организация.*

На современном этапе выделяют следующие основные принципы (П. И. Пидкасистый).

Первый принцип воспитания, вытекающий из цели воспитания и учитывающий природу воспитательного процесса, — ориентация на ценностные отношения и постоянство профессионального внимания педагога на формирующееся отношение воспитанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основам жизни — добру, истине, красоте. Условием реализации принципа ориентации на ценностные

отношения выступают философская и психологическая подготовка педагога.

Второй принцип воспитания — принцип субъектности — заключается в том, что педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений. Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей, а предполагает совместное с ребенком принятие решения, чтобы ребенок сам осмыслил: «Если ты сделаешь то-то, будет тебе... будет другим... Ты этого хочешь? Это будет правильно?»

Третий принцип воспитания вытекает из попытки согласовать социальные нормы, правила жизни и автономность неповторимой личности каждого ребенка. Этот принцип гласит — принятие ребенка как данность, признание за ним права быть индивидуальностью, уважение его истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважения к его личности.

Границы принятия данности существуют; они отражены в двух постулатах: **«нельзя посягать на другого человека»** и **«нельзя не работать, не развивать себя»** — эти запреты безусловны и категоричны для человека современной культуры.

Союз трех принципов придает воспитанию гармонически сочетающиеся характеристики: философическую, диалогическую, этическую. Они не могут существовать одна без другой, точно так же, как реализация одного из названных принципов современного воспитания невозможна в оторванности от других.

На современном этапе развития российского общества выделяют следующие общие стратегические принципы воспитания, которые определяют стратегию отношений педагога и воспитанника:

1. **Принцип гуманизма в воспитании.** По словам С. В. Кульневича, этот принцип предполагает нормальные, а не казенно-официальные отношения между педагогом и воспитанником. Человек, ученик является главной ценностью, со своим внутренним миром, интересами,

потребностями, способностями, возможностями и особенностями.

2. Принцип культуросообразности.

3. Принцип личностного функционирования. Воспитание должно способствовать становлению и проявлению таких личностных структур сознания, которые воплощают творческие качества человека.

4. Принцип субъективного контроля — формировать интернальный тип личности, когда все происходящее рассматривается как результат собственных усилий человека, когда он берет на себя ответственность за принятые решения, поступки, за все хорошие и плохие события своей жизни.

5. Принцип веры в ребенка (оптимистическая гипотеза) реализуется в неиссякаемой вере учителя в доброе начало каждого ученика, оказании помощи ребенку в его самоутверждении в жизни, самовыражении.

6. Принцип сотрудничества педагога с детьми.

7. Принцип включения личности в значимую деятельность. Задача учителя — совместно с учащимися разработать такие виды и формы значимой деятельности, при которых каждый ученик чувствует, что он нужен людям как неповторимая индивидуальность.

Частные принципы воспитания помогают создать непосредственные условия для воспитания творческой личности на основе сотрудничества с учениками.

I группа частных принципов учитывает направленность личности ученика, ее моральные качества, интересы, потребности, мотивы деятельности:

- *принцип самосовершенствования;*
- *самореализации в творчестве;*
- *готовности к ответственным действиям;*
- *самоуважения.*

II группа — это принципы социально-профессионального опыта:

- *принцип учета поведения;*
- *учета привычек;*
- *развитости общения;*
- *учета профессиональных умений;*
- *учета развития аудио-визуальной культуры.*

III группа — это принципы учета индивидуальных психических процессов ученика, его эмоционально-волевых качеств.

IV группа частных принципов — учет типологических свойств личности ребенка:

- принцип учета половых и возрастных различий;
- учета особенностей характера и свойств нервной системы.

Методы воспитательного воздействия — это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение воспитанников для решения педагогических задач в совместной деятельности, общении воспитанников с педагогом-воспитателем.

Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они связаны. Средствами воспитания являются прежде всего предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога-воспитателя, средство же (книга, кинофильм и пр.) может влиять и вне деятельности педагога, без педагога.

Методы воздействия на личность в педагогически-воспитательных целях разнообразны. Для должного функционирования педагогического процесса нужно как минимум шесть групп методов воздействия на личность:

- 1) убеждение;
- 2) внушение и заражение, «личный пример» и подражание;
- 3) упражнения и приучения;
- 4) обучение;
- 5) стимулирование (методы поощрения и наказания, соревнование);
- 6) контроль и оценка.

Методы воздействия — совокупность приемов, реализующих воздействие:

- 1) на потребности, интересы, склонности — т.е. **источники мотивации активности**, поведения человека;
- 2) **установки, групповые нормы**, самооценки людей — т.е. на те факторы, которые регулируют активность;
- 3) **состояния**, в которых человек находится (тревога, возбужденность или депрессивность и т.п.) и которые изменяют его поведение.

Например, беседа по душам, диспут, разъяснение, лекция — это примеры приемов убеждения. Одобрение, похвала, благодарность — приемы поощрения.

Убеждение — это воздействие на разум, логику человека. Оно предполагает систему доказательств на основе жизненных примеров, логических выводов и обобщений.

Но чаще всего педагог обращается одновременно к разуму и чувствам воспитанника, сочетая убеждение и внушение, заражая воспитанника своей убежденностью и верой в успех. Но наиболее весомо можно убедить, когда воздействуют слово, чувство, дело и личный пример педагога. *Пример* как метод воспитания заключен в убедительном образце для подражания. Как правило — это самостоятельная личность, образу жизни, манере поведения и поступкам которой стремятся следовать другие.

Эффективность методов убеждения зависит от соблюдения следующих педагогических требований.

1. Высокий авторитет педагога у воспитанников (логически грамотные убеждающие речи неуважаемого человека вызывают лишь раздражение слушателей и желание поступать наоборот, но, с другой стороны, и авторитет не поможет, если в речи наблюдаются логические неточности, противоречия в рассуждениях, подтасованные примеры).

2. Опора на жизненный опыт воспитанников.

3. Искренность, логическая четкость, конкретность и доступность убеждения.

4. Сочетание убеждения и практического приучения.

5. Учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Педагогическое требование как метод воспитания может:

— выражать нормы поведения человека, которые необходимы в данном обществе;

— помочь ребенку понять смысл, полезность или необходимость определенного действия;

— выступать как конкретная задача;

— иметь стимулирующую или «сковывающую» функцию в виде указаний о начале работы, о прекращении действий или переходе к новым действиям.

Для практической работы педагога больше всего подходит следующая классификация методов воспитания:

— методы убеждений, с помощью которых формируются взгляды, представления, понятия воспитуемых, происходит оперативный обмен информацией (внушение, повествование, диалог, доказательство, призывы, убеждение);

— методы упражнений (приучений), с помощью которых организуется деятельность воспитуемых и стимулируются позитивные ее мотивы (различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в виде поручений,

требований, состязания, показа образцов и примера, создание ситуаций успеха);

— методы оценки и самооценки, с помощью которых производится оценка поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемому в саморегуляции их поведения (критика, поощрение, замечания, наказания, ситуации доверия, контроля, самоконтроля, самокритики).

Упражнение — это планомерно организованное выполнение воспитанниками различных действий, практических дел с целью формирования и развития их личности. Приучение — это организация планомерного и регулярного выполнения воспитанниками определенных действий в целях формирования хороших привычек.

Привычки, как отмечал К. Д. Ушинский, укореняются путем повторения какого-либо действия до тех пор, пока «не установится наклонность к этому действию». «Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество — все равно в чем, — в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости». (А. С. Макаренко).

В практике воспитательной работы применяются в основном три типа упражнений:

- упражнения в полезной деятельности;
- режимные упражнения;
- специальные упражнения.

Упражнения в разнообразной полезной деятельности имеют целью выработать привычки в труде, в общении. Главное, чтобы польза этих упражнений осознавалась воспитанниками. Режимные упражнения — это эффект воздействия оптимального режима организации жизнедеятельности воспитанников в семье или учебном заведении, когда происходит синхронизация психофизиологических реакций организма с внешними требованиями, что благотворно сказывается на здоровье, физических и интеллектуальных возможностях воспитанника, на результатах его деятельности.

Специальные упражнения — это упражнения тренировочного характера, имеющие целью выработать и закрепить умения и навыки. (Например, приучение к выполнению правил поведения, к формированию каких-то качеств либо преодолению недостатков: нарушителя дисциплины назначают ответственным за порядок, неопрятному поручают обязанности санитара.)

Методы стимулирования. Стимулировать — значит побуждать, давать импульс, толчок мысли, чувству и действию. Метод соревнования побуждает людей достигать лучших результатов. Главная задача педагога — не дать соревнованию выродиться в жесткую конкуренцию и в стремление к первенству любой ценой. Соревнование должно быть проникнуто духом товарищеской взаимопомощи и доброжелательности.

Поощрение за правильное действие вызывает чувство удовлетворения у воспитанника, вызывает подъем энергии, уверенность в своих силах, сопровождается высокой старательностью и результативностью, желанием и впредь действовать правильно. Но поощрение не должно быть слишком частым и одинаковым, чтобы не привести к обесцениванию, ожиданию награды за малейший успех.

Важнейшее условие педагогической эффективности поощрения — принципиальность, объективность, понятность для всех, поддержка общественным мнением, учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Наказание — хотя одно из старейших методов воспитания, но жесткие методы наказания калечат психику и судьбу человека, принося вред, а не пользу. Лишь разумная система взысканий корректирует поведение человека, направлена на устранение неправильных форм поведения. Но наказание не должно причинять человеку морального унижения или физического страдания. Педагогические требования к применению мер наказания следующие:

- нельзя наказывать за неумышленные поступки;
- недопустимо наказание без достаточных оснований, по подозрению;
- важно, чтобы человек понял, за что и почему его наказывают, т.е. наказание должно сочетаться с убеждением и другими методами воспитания;
- необходимо соблюдать педагогический такт, не оскорбляя личности учащегося;
- следует учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанника;
- по возможности не применять наказание при публичных свидетелях, учитывать общественное мнение по оценке того или иного поступка.

Косвенные методы воспитательного воздействия предполагают, что они незаметны для ребенка, но эффективно воздействуют благодаря созданным педагогическим ситуациям.

Ситуация авансирования доверием (А. С. Макаренко) характеризуется тем, что доверие дается авансом еще неокрепшей личности, но уже готовой оправдать его. Создаются условия для выражения доверия со стороны товарищей или значимого для ребенка взрослого.

Ситуация непринужденной принудительности (Т. Е. Конникова) — это механизм влияния конкретной ситуации не в виде бескомпромиссного требования педагога, а в виде актуализации уже имеющихся мотивов поведения в новых условиях, обеспечивающих активное участие каждого школьника в жизни коллектива, благодаря чему складывается позиция субъекта, творческого соучастника.

Ситуация свободного выбора (О. С. Богданова, В. А. Краковский). В ней школьник ставится перед необходимостью и получает возможность сделать самостоятельный выбор поступка. Иногда ситуация выбора приобретает характер конфликтной ситуации, в которой происходят столкновение и борьба несовместимых интересов и установок (М. М. Яценко, В. М. Басова).

Ситуация соотнесения (Х. Й. Лийметс) предполагает оценку, принятие решения и поступка человека на основе уже имеющегося опыта, благодаря чему человек становится субъектом ситуации. В педагогической практике ситуация соотнесения часто создается в тех случаях, когда у школьников возникает потребность сравнить свой коллектив с другими во время обсуждения перспектив жизни коллектива. По отношению к личности педагог создает подобную ситуацию, когда необходимо побудить школьника к самосовершенствованию, самовоспитанию («Ты что, хуже?»).

Ситуация соревнования (А. Н. Лутошкин) предполагает не только желание быть лучше, но и волевое усилие и, как результат, достижение лучших в сравнении с другими показателей. Это достижение подтверждается и официальным признанием: призовое место, количество баллов, почетная грамота и т.п.

Ситуация успеха (О. С. Газман, В. А. Краковский, А. С. Белкин) наиболее широко используется в практике воспитания. Создается в том случае, когда нужно поддержать коллектив или отдельного школьника, закрепить положительное в их развитии, преодолеть неуверенность в своих силах, заставить взглянуть на себя по-новому. Успех в ситуации гарантирован, но его предопределенность не должна быть заметна для воспитуемых. Должна быть

обеспечена объективность успеха, но в противном случае это вызовет негативные последствия. Необходимым условием является желание коллектива или личности достигнуть успеха, приложить усилия.

Ситуация творчества (В. А. Краковский). Суть ее заключается в создании таких условий, в которых актуализируются выдумка, воображение, фантазия школьников, их способность к импровизации, умение выйти из нестандартной ситуации.

Опытный педагог может предложить не один десяток и других ситуаций, ведь здесь перечислены наиболее характерные.

Формы воспитания — способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся. Используют и термин «воспитательное мероприятие, организационные формы воспитания». Мероприятие — организованное действие коллектива, направленное на достижение каких-либо воспитательных целей.

В педагогической литературе единого подхода к классификации форм воспитательной работы нет. Наиболее распространенной является классификация организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся: массовые формы (участие всего класса), кружково-групповая и индивидуальная. Заслуживает внимания подход к определению форм воспитательной работы, связанный с направлениями воспитательной деятельности, например, для организации познавательно-развивающей деятельности учащихся более подходят такие формы, как викторина, аукцион знаний, конкурс знатоков «что, где, когда?», конкурс проектов, деловые игры, научные конференции учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров и т.п.

При осуществлении задач нравственного воспитания могут применяться такие формы, как диспуты, круглый стол, беседа на этические темы, телесты, акции милосердия, литературно-музыкальные композиции и т.п. Для каждого детского коллектива следует выбирать наиболее подходящие формы. Чем разнообразнее и богаче по содержанию формы организации воспитательного процесса, тем он эффективнее. В основе выбора форм воспитательной работы должна находиться педагогическая целесообразность.

К средствам воспитания в узком смысле этого слова относятся книги, кинофильмы, произведения живописи, живое слово учителя и все то, что необходимо для воспитательных целей. В широком понимании к средствам воспитания относятся виды деятельности, способствующие формированию личности: учеба, общественно полезный труд, игры, кружковая работа, спортивные занятия, художественная самодеятельность. Выбор средств определяется возрастом учащихся, возможностями социума, вкусом детей, склонностями педагога.

Прием воспитания — это составная часть метода. Это лишь звено воспитательного процесса, одноактное действие. Например, метод поощрения включает в себя такие приемы, как одобрение, похвала, благодарность, награда. А метод убеждения — внушение, разъяснение, беседу. Метод наказания может включать такие приемы, как замечание, предупреждение, выговор, строгий выговор.

Прием педагогического воздействия — это способ организации определенной педагогической ситуации, при которой на основе соответствующих закономерностей у учащихся возникают новые мысли и чувства, побуждающие их к положительным поступкам и преодолению своих недостатков. Эти приемы воспитания можно разделить на две группы.

1. Приемы, корректирующие поведение, воодушевляющие учащихся, — радость, благодарность. Это созидающая группа приемов, так как они способствуют развитию новых положительных качеств и подавляют негативные начала в ребенке. Зарождаются новые мысли и чувства, новые мотивы поведения одерживают победу над недостатками и становятся ведущими в поведении учащихся. Это — убеждение, поощрение, внимание, забота, просьба, показ умений, побуждение гуманных чувств, проявление огорчения, моральная поддержка и укрепление веры в силы ребенка, доверие, организация успеха в учебе, вовлечение в интересную деятельность, нравственные упражнения, авансирование личности и т.п.

2. Приемы, помогающие исправить поведение, пробуждая отрицательные чувства ребенка — стыд, раскаяние и др. Даже русская народная мудрость подсказывает жизненность этих приемов: *«Детей наказывают стыдом, а не кнутом»*. Эта группа приемов называется тормозящими, потому что они способствуют преодолению негативных качеств и расчищают почву для развития положительных.

11.4. Направления и концепции воспитательной работы

Как уже ранее отмечалось, в комплексном воспитательном процессе можно выделить следующие направления: физическое, умственное, нравственное, эстетическое, трудовое и профессиональное воспитание. Кратко раскроем основные направления воспитательной работы.

Содержание физического воспитания включает:

- совершенствование организма человека, ведь известно, что от физического состояния зависит успешность учебной, профессиональной деятельности, счастье всей жизни человека. Совершенствование организма предполагает развитие двигательной и костно-мышечной систем, нервной системы, пропорций тела при сохранении и укреплении здоровья человека;

- просвещение учащихся в вопросах физической культуры и личной гигиены;

- формирование механизма физического самовоспитания, стимулирование самовоспитания воли, выносливости, настойчивости, самодисциплины;

- разностороннее развитие конкретных спортивных умений и мастерства;

- развитие профессионально значимых физических качеств, обеспечивающих повышение работоспособности, устойчивости нервной системы, появление хорошего самочувствия;

- индивидуальная работа с физически одаренными ребятами с учетом их интересов и склонностей.

Содержание умственного (интеллектуального) воспитания:

- развитие интеллекта посредством развития всех познавательных функций человека: психических процессов ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи;

- умственное просвещение учащихся в области наук, деятельности, общения;

- формирование механизма самоорганизации умственной деятельности;

- развитие индивидуальных интеллектуальных способностей и познавательных возможностей учащихся;

- развитие сознания и самосознания учащихся, их творческого потенциала;

- формирование профессионального мышления.

Умственное воспитание осуществляется прежде всего через образование и обучение.

Содержание нравственного воспитания составляет:

— моральное воспитание — формирование сознания, нравственных чувств и навыков нравственного поведения;

— этическое воспитание — формирование правил хорошего тона, культуры поведения и отношений;

— патриотическое воспитание — формирование чувства любви и ответственности за свою родину, формирование готовности прийти на защиту родины и своего народа;

— национальное и интернациональное воспитание — формирование чувства собственного национального достоинства и уважения к другим нациям и народам;

— политическое воспитание — формирование политического сознания.

В свою очередь, каждое из этих направлений включает в себя:

— формирование духовных начал человека, его стремления к познанию себя и своего места на Земле, в космосе;

— нравственное просвещение в вопросах морали, этики, политики. Мораль представляет собой совокупность правил, норм поведения людей, их обязанности по отношению к себе, другим людям, к обществу, критерии различения зла и добра, хорошего и плохого, достойного и позорного;

— развитие механизмов нравственного самовоспитания, саморегуляции поведения;

— воспитание чувства личной ответственности за свои поступки и деятельность;

— формирование не только взглядов и отношений, но и убеждений человека. Убеждения — это глубокая вера человека в идеи, взгляды, отношения, требующая реализации в поведении и поступках человека.

Содержание трудового и профессионального воспитания составляет:

— формирование потребности в труде, воспитание человека-труженика, способного к созданию материальных и духовных ценностей для себя и общества;

— формирование общетрудовых знаний, умений и навыков, положительного, сознательного и творческого отношения к труду;

— профессиональное просвещение в области труда и производственной деятельности, экономики и права;

- развитие механизма самообучения в сфере труда и профессиональной деятельности;
- профессиональная ориентация — подготовка молодежи к выбору профессии, формирование интереса к ней;
- профессиональное образование на основе профессионально-производственного труда учащихся;
- профессионально-правовое воспитание — передача учащимся сведений о законах и нормах, имеющих юридическую силу в области трудовых и производственных отношений.

Содержание эстетического воспитания составляет:

- развитие эстетического восприятия окружающего мира и способностей ценить и создавать прекрасное;
- развитие эстетических чувств и эмоций, развитие воображения;
- эстетическое просвещение учащихся в области искусства, культуры, объектов природы;
- индивидуальное эстетическое воспитание, направленное на развитие художественных задатков, способностей и склонностей учащихся;
- формирование механизма эстетического самообразования;
- формирование эстетических отношений, восприятия, чувств, вкуса и идеала.

Различные цели воспитания по-разному определяют его содержание, и характер его методики.

В Европе, Америке, Японии имеется значительное разнообразие теорий и подходов к воспитанию.

Первую группу составляют концепции, в которых **воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство учащимися, формирование заданных обществом свойств личности.** Это можно назвать **авторитарной, технократической педагогикой.** Воспитательным концепциям второй группы можно дать обобщенное название — гуманистическая школа. В общем воспитательные системы Запада базируются свои теории на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма. Психоанализ и бихевиоризм являются психологической основой большинства воспитательных концепций Запада.

Разработчики **технократической авторитарной педагогики** исходят из того, что задачей воспитательной системы школы и общества является формирование «функционального» человека — исполнителя, адаптированного

к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей. Так, в США эти роли таковы: гражданин, работник, семьянин, потребитель. Воспитание следует строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием (Б. Скиннер — создатель технократической педагогики).

Советская педагогика пыталась строить воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс, стремясь определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Представители технократического подхода на Западе также стоят на позиции, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемым результатам. Однако в этом подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. **Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих навыков.** В основе технократической педагогики лежит принцип модификации поведения учащихся в нужном направлении.

Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение.

Модификационная методика предполагает выработку желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкрепителей»: одобрения или порицания в разных формах. В модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития. Но если модификация поведения приводит к манипуляции личностью, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это носит антигуманный характер. Крайним выражением технократического подхода является теория и практика психотропного воздействия на учащихся и взрослых. Воспитание с помощью фармакологических препаратов противоречит всем нравственным и юридическим нормам.

В качестве парадигм традиционной педагогики, которая до сих пор доминирует в педагогической практике, И. Б. Котова и Е. Н. Шиянов рассматривают следующие:

— формирующее воспитание, согласно которому ученики целенаправленно присваивают социально заданные и идеологически ориентированные качества;

— ученик — объект педагогических воздействий, а учитель — исполнительный субъект с ограниченной инициативой в рамках директивных указаний управленческих органов;

— функциональное взаимодействие в педагогическом процессе, когда каждому из его участников предписываются определенные ролевые обязанности, отход от которых рассматривается как нарушение нормативных основ поведения и деятельности;

— внешняя обусловленность поведения и деятельности воспитанника, которая становится основным показателем его дисциплинированности, исполнительности и которая приводит к игнорированию внутреннего мира личности при осуществлении педагогического воздействия;

— прямой (императивный) стиль управления деятельностью учащегося, для которого характерно монологизированное воздействие, пресечение инициативы, творчества воспитанников;

— стандартизация образовательного процесса, при которой содержание и технология обучения ориентированы главным образом на возможности среднего ученика.

Гуманистическая педагогика

Модель воспитания, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивалась в 50—60-х гг. XX в. в США в трудах таких ученых, как А. Маслоу, С. Франк, К. Роджерс, Дж. Келли, А. Комбс и др.

Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации — развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству.

Самоактуализация — это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полнокровной «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это

состояние означено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек». В психотерапии и педагогике К. Роджерса психотерапевт и педагог должен возбудить собственные силы человека по решению его проблем, не решая за него. Не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов.

Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний фактов, теорий и пр., а изменение личности учащегося в результате самостоятельного учения. Задача школы и воспитания — дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, помочь человеку идти к самоактуализации.

Учение, в котором заинтересован ученик, где есть не просто накопление фактов, а изменение ученика, его поведения, его «Я-концепции», К. Роджерс назвал «значимым для человека учением» и считал, что только такое оно и может быть. Он определял следующие условия, при которых оно может состояться.

1. Ученики решают в процессе учения проблемы, интересующие их и значимые для них.

2. Педагог чувствует себя по отношению к ученикам конгруэнтно. Иначе говоря, проявляет себя таким человеком, как он есть, выражая себя свободно.

3. Педагог проявляет безусловное положительное отношение к ученику, принимает его таким, как он есть.

4. Педагог проявляет эмпатию к ученику. Способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, оставаясь при этом самим собой.

5. Педагог играет роль помощника и стимулятора значимого учения, должен создать психологический комфорт и свободу ученика, т.е. учение должно быть центрировано на ученике, а не на учебном предмете. Воспитатель в рамках гуманистической педагогики должен побудить учащихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа. Методами воспитания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов. Для родителей и педагогов ученые гуманистической школы предлагают такие приемы в общении с ребенком: Я-высказывание, активное слушание, безусловная любовь к ребенку, положительное внимание к нему, контакт глаз, физический контакт.

Подходы к воспитанию

Личностный (индивидуальный) подход в воспитании — последовательное отношение педагога к воспитаннику как личности, как ответственному субъекту собственного развития. Он представляет собой базовую ценностную ориентацию педагогов на личность, ее индивидуальность, творческий потенциал ребенка, которая и определяет стратегию взаимодействия. В основе личностного подхода лежит глубокое знание ребенка, его врожденных свойств и возможностей, способности к саморазвитию, знание того, как его воспринимают другие и как он воспринимает себя сам. В воспитательный процесс включаются специально рассчитанные на личность ребенка ситуации, помогающие ему реализовать себя в рамках школы.

Деятельностный подход в воспитании придает перво-степенную роль тем видам деятельности, которые способствуют развитию личности. Он привел к разработке новой системы воспитания, основанной на идее единства сознания и деятельности.

Личностно-деятельностный подход к воспитанию означает, что школа должна обеспечить деятельность человека, становление личности.

Творческий подход ставит во главу угла творчество педагога и ребенка в процессе воспитания.

Отношенческий подход можно рассматривать как в рамках деятельностного, так и самостоятельно. Он связан с идеями коррективки возникающих в совместной деятельности и общении детей отношений, их гуманизации с помощью специально создаваемых ситуаций.

Событийный подход тоже следует рассматривать как один из аспектов деятельностного подхода. Смысл его в том, чтобы превратить то или иное планируемое мероприятие в увлекательное для всего коллектива дело, оставить яркий след в памяти его участников.

Дифференцированный подход в сфере воспитания — это учет индивидуальных интересов ребят, их «лидерских» возможностей, способностей к реализации организаторских функций в коллективе.

Ценностный (аксиологический) подход ставит главной задачей воспитания освоение ценностей общечеловеческой культуры — духовной и материальной.

Классовый подход, характерный для социалистического общества, ставит цели и принципы воспитания

в зависимости от социальных классов — имущих или неимущих (отсюда и терминология «буржуазное воспитание», «советское воспитание»).

Средовый подход проник в педагогику в последние годы. Его смысл — включение школы в среду с педагогически целесообразной позиции и включения среды в школу, освоение ее связи с реализацией поставленных целей. Средовый подход в воспитании — это интеграция влияний всех воспитательных инструментов общества в рамках окружающей среды, в результате чего может появиться региональная воспитательная система.

Выделяют методы **социально-активного воспитания**:

- создание учащимися различных материальных и духовных ценностей культуры;
- свободный выбор детьми способов и форм культурной жизнедеятельности, жизнетворчества;
- моральная деятельность, направленная на возрождение национальной культуры.

В соответствии с действующим законом об образовании педагог имеет теперь право:

- иметь авторскую воспитательную программу;
- использовать различные способы коррекции развития детей;
- помогать семье в разработке индивидуальной программы воспитания ребенка;
- с учетом интересов детей самостоятельно определять формы, методы и содержание воспитания.

11.5. Воспитание в вузе

Нет, пожалуй, более спорной проблемы в педагогике и психологии высшей школы, чем проблема воспитания студентов. «Надо ли воспитывать взрослых людей?» Ответ на этот вопрос зависит от того, как понимать воспитание. «Если его понимать как воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, вузу, обществу качеств, то ответ может быть только отрицательным. Если как создание условий для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, то ответ должен быть однозначно положительным» (С. Д. Смирнов).

Традиционный подход к воспитанию базируется на том, что воспитание студентов — это воздействие на их психику

и деятельность с целью формирования личностных свойств и качеств — направленности, способностей, сознательности, чувства долга, дисциплинированности, умения работать с людьми, самокритичности и др.

В современной педагогике (и еще более явно в психологии) начинает преобладать подход к воспитанию не как к целенаправленному формированию личности в соответствии с выбранным идеалом (будь то христианские заповеди, или «моральный кодекс строителя коммунизма», или «общечеловеческие ценности»), а как к созданию условий для саморазвития личности.

Мы не можем и не должны заранее решать за человека, каким ему быть, ибо каждый имеет право и должен сам прожить свою жизнь, не перекладывая на других ответственность за тот выбор, за те решения, которые ему приходится принимать.

Самый главный прием воспитания — это принятие человека таким, какой он есть, без прямых оценок и наставлений. Только в этом случае будет сохраняться у воспитателя контакт с воспитуемым, что является единственным условием плодотворного взаимодействия обоих участников воспитательного процесса.

Означает ли это, что воспитатель должен занимать пассивную позицию в отношении тех выборов и решений, которые принимает его воспитанник? Разумеется, нет. Главная задача воспитателя — раскрыть перед воспитуемым широкое поле выборов, которое часто не открывается самим ребенком, подростком, юношей из-за его ограниченного жизненного опыта, недостатка знаний и неосвоенности всего богатства культуры. Раскрывая такое поле выборов, воспитатель не должен, да и не может, скрыть своего оценочного отношения к тому или иному выбору. Следует только избегать слишком однозначных и директивных способов выражения этих оценок, всегда сохраняя за воспитанником право на самостоятельное принятие решения. В противном случае ответственность за любые последствия принятых решений он с себя снимет и переложит на воспитателя.

Другая важная задача воспитания — помощь воспитуемому в выработке индивидуального стиля жизни, индивидуального стиля деятельности и общения. Для решения такой задачи преподавателю необходимо владеть некоторыми навыками и методиками психодиагностики, а также вооружить студентов приемами самопознания. Важнейшее

значение имеет знание психологических и психофизиологических особенностей студентов, определяемых их социальным статусом, возрастом и характером основной деятельности.

Часто преподаватели руководствуются индифферентными представлениями о студентах как об устройствах по переработке информации, которые слушают лекции, читают учебники, выполняют задания и, когда это требуется, демонстрируют эти знания на экзаменах. Иногда это приводит к безличным и неадекватным требованиям, с которыми студенты просто не могут справиться.

Преподаватель должен учитывать, что эти нагрузки особенно велики в период контроля и оценивания. Но именно здесь часто совершается одна из грубейших педагогических ошибок: негативную оценку результатов усвоения учебной программы преподаватель переносит на оценку личности студента в целом, давая ему знать с помощью мимики, жестов, а то и в словесной форме, что он неумен, ленив, безответственен и т.п.; заставляя студента переживать негативные эмоции, преподаватель оказывает прямое влияние на физическое состояние и здоровье студента.

Учеба в вузе требует больших затрат времени и энергии, что обуславливает некоторую задержку социального становления студентов по сравнению с другими группами молодежи. Этот факт часто порождает у преподавателей ошибочное представление о студентах как социально незрелых личностях, нуждающихся в постоянной опеке, снисходительном отношении. Сам того не осознавая, преподаватель в этом случае как бы ставит планку, ограничивает уровень, до которого студент, по его представлению, может развить свои личные качества, в данном случае ответственность, инициативность, самостоятельность. Воспитуемый (в данном случае студент) неосознанно воспринимает такую программу и, что особенно огорчительно, внутренне принимает ее. Человеку свойственно легко адаптироваться к заниженным требованиям: в этих условиях способности студента не только не развиваются, но часто деградируют.

Отношение же педагога к студенту как к социально зрелой личности, напротив, как бы повышает планку, раскрывает новые горизонты, тем самым не ограничивая возможности развития личности, а усиливая их своей верой, внутренней поддержкой. У студентов преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать

абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности.

Изменения личности, в свою очередь, происходят не только в процессе извне организованной деятельности. Но, во-первых, личность может самоизменяться, порождая новые качества, а во-вторых, и внешние влияния не сводятся только к тем, которые являются результатами деятельности. Не меньшее, если не большее, влияние, чем деятельность, на формирование личности оказывает общение, которое, по мнению большинства исследователей, хотя и тесно связано с деятельностью, но имеет принципиально иную природу.

Общение и складывающиеся межличностные отношения на основе привязанностей, желания совместного общения и совместной деятельности в процессе практического разрешения острейших проблем коллективной жизнедеятельности являются действенным средством воспитания и развития личности студента. Поэтому студенческое самоуправление может выступать как мощный фактор воспитательного процесса.

Формируя принципы деятельности органа студенческого самоуправления в новых социально-политических условиях, следует учитывать опыт непревзойденного организатора детского, юношеского самоуправления А. С. Макаренко. Следует придерживаться принципа, что службы университета и педагоги ни в коем случае не должны предпринимать попытки навязывать свое мнение органам студенческого самоуправления по тем вопросам, которые решением ректора были отнесены к ведению самоуправления. Этого не следует допускать даже в том случае, когда решение вопроса руководством университета, деканатов было бы очевидно более правильным и оперативным. Необходимо пристально следить за тем, чтобы каждое решение самоуправления было выполнено без волокиты и о результатах докладывалось на совете самоуправления.

В ходе работы органа самоуправления полезно придерживаться совета А. С. Макаренко не допускать «присвоения» кем-либо или группой определенных руководящих функций, периодически перебрасывая их с одного вида деятельности на другой. Помимо прочего это дает возможность приобщать активистов к разнообразной деятельности.

Другое принципиальное требование к организации процесса воспитания в вузе состоит в неизменно уважительном отношении к личности воспитуемого как полноценного и равноправного партнера любой совместной деятельности.

Идея равенства, партнерства и взаимного уважения друг к другу лежит в основе так называемой педагогики сотрудничества, принципы которой совершенно неоспоримы в вузовском обучении. Как утверждают многие крупные ученые и педагоги, основатели больших научных школ, наибольший учебный и воспитательный эффект достигается в таких ситуациях, когда учитель и ученик вместе решают задачу, ответ на которую не знает ни тот, ни другой.

Подходы к оценке воспитанности студентов

Воспитательная деятельность направлена на формирование человека, отвечающего социальным ожиданиям того общества, в котором он растет и развивается. Можно выделить три подхода к определению воспитанности человека: общекультурный, уровневый и компетенционный.

Общекультурное развитие человека — это результат непрерывного образования и самообразования человека. Общая культура включает его воспитанность и образованность (обученность). Именно на этот результат и направлена воспитательная деятельность образовательного учреждения. Культурный человек — это человек:

— осознающий свое место в мире и себя как активного выразителя социально-позитивного отношения к миру, обществу, природе, людям, себе;

— чувствующий, понимающий, сохраняющий красоту мира, его гармонию;

— стремящийся к совершенствованию своей духовной жизни, реализующий ценности добра, любви, верности, чести, достоинства, справедливости, личной и социальной ответственности;

— организующий собственное поведение, речевую и трудовую деятельность в соответствии с социальными нормами, национальными традициями, этикетом.

Характеристики взрослого культурного человека включают в себя:

— уважение достоинства другого человека и сохранение собственного достоинства в ситуациях бытового, профессионального, общественного взаимодействия, т.е. культура личности;

— адекватность внешнего вида, манеры поведения, общения человека в ситуациях социального взаимодействия, т.е. культура быта, труда, отдыха, общения, здорового образа жизни;

— соблюдение этносоциокультурных традиций, норм, этикета;

— готовность и умение пользоваться общекультурным индивидуальным фондом знаний (гуманитарных, естественнонаучных, экономических, политических, правовых, профессиональных и т.д.) в процессе жизнедеятельности, т.е. культура интеллекта и труда;

— стремление к постоянному саморазвитию личностного и социокультурного уровня;

— ориентировка в основных ценностно-смысловых доминантах музыки, живописи, литературы, архитектуры, т.е. общецивилизационная культура;

— социальная ответственность за себя, свое поведение, за благополучие других, т.е. культура социального бытия.

Для оценки результата воспитания применяется уровневый подход, когда выделяют три-четыре уровня воспитанности учащихся:

— «высокий уровень» — высокая степень самоорганизации и саморегуляции поведения, устойчивое проявление положительных качеств;

— «средний, допустимый уровень» — положительное поведение ситуативно, большинство положительных качеств проявляются, при наличии самоорганизации не проявляется активность воздействия на поступки товарищей;

— «низкий, критический уровень» — слабое проявление положительных качеств; поведение в основном регулируется требованиями старших; саморегуляция и самоорганизация ситуативны;

— «очень низкий, недопустимый уровень» — положительные качества не проявляются, опыт поведения носит отрицательный характер, саморегуляция не развита.

Третий подход к рассмотрению воспитанности как результата деятельности образовательного учреждения заключается в том, что результат образования и воспитания определяют в терминах социальных компетенций, формируемых в процессе образования. Понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что», т.е. осуществление, реализация — это

«компетенция в действии». Воспитанный человек должен обладать:

- социальными и политическими компетенциями, такими как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно;

- межкультурными компетенциями, такими как уважение других и способность жить с людьми других культур, языков, религий;

- коммуникативными компетенциями — владеть устной и письменной коммуникацией, культурой речи, иностранными языками;

- информационными компетенциями (владение компьютерно-информационными технологиями, способность к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой);

- способностью к постоянному самообучению.

Воспитанность человека, его подготовленность к жизни базируются на ключевых образовательных компетенциях:

- ценностно-смысловая компетенция, т.е. наличие ценностных ориентиров и мировоззрения, способность понимать окружающий мир, осознавать свою роль, выбирать цели своих поступков, принимать решения;

- общекультурная компетенция — наличие осведомленности, знаний, опыта национальной и общечеловеческой культуры;

- учебно-познавательная компетенция в сфере самостоятельной познавательной деятельности — владение логическими приемами и эвристическими методами решения проблем, умениями планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, использование вероятностных и статистических методов;

- информационная компетенция — умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и «передавать» ее с помощью различных информационных технологий;

- коммуникативная компетенция — знание необходимых языков, навыки работы в группе, умение вести дискуссию и т.п.;

- социально-трудовая компетенция — опыт в сфере гражданско-общественной деятельности, умение анали-

зировать ситуацию на рынке труда, владение этикой трудовых и гражданских взаимоотношений, выполнение роли гражданина, избирателя, клиента, производителя, профессионала, семьянина и т.п.;

— личностная компетенция самосовершенствования — освоение способов физического, духовного и интеллектуального самосовершенствования, эмоциональной саморегуляции, психологической грамотности, здорового образа жизни.

Под воспитанием или воспитательной деятельностью образовательного учреждения понимают «непосредственное или опосредованное, прямое или косвенное социально-позитивное целенаправленное педагогическое воздействие на обучающегося посредством использования или создания определенных условий, способствующих его самоактуализации, социализации и саморазвития в многоплановом полисубъектном взаимодействии в образовательной среде» (И. А. Зимняя).

В структуре системы воспитательной деятельности образовательного учреждения выделяют четыре компонента:

— субъекты воспитательного взаимодействия: педагоги, педагогический коллектив и обучающиеся;

— субъекты образовательной среды (управленческие, материально-технические, методические, гигиенические, экологические и пр. условия, психологическое обеспечение, воспитательный потенциал содержания образования, учебных и гуманитарных дисциплин, особенности организации);

— процесс воспитательного взаимодействия, который характеризуется преемственностью, систематичностью, комплексностью, деятельностной основой, связью с социумом, семьей, обратной связью;

— результат воспитательной деятельности, фиксируемой по уровням воспитанности, компетентности или по характеристикам общекультурного развития человека. Функционирование всей системы воспитательной деятельности задается целью (идеалом) и регулируется определенными уровнево-иерархически соподчиненными нормативно-правовыми документами.

Продуманная, целенаправленная не только на освоение знаний, развитие умений, но и на воспитание человека организация учебного процесса оказывает значимое

воспитательное воздействие образовательного учреждения на обучающихся.

Групповое сотрудничество, командное соперничество, мозговые штурмы, деловые игры и многие другие формы — это те процессы взаимодействия, которые при соответствующей их организации воспитывают творчество, инициативу, толерантность, гражданственность, коммуникативную компетентность и другие необходимые современному молодому человеку качества. Такой компонент, как самоуправление, выступая в качестве фактора воспитания, особо значим в высшем профессиональном образовании, в становлении специалиста как организатора, руководителя производства, как личности.

Не меньшую роль в воспитании обучающихся играет их организованная самим образовательным учреждением практическая общественно полезная работа, направленная на помощь людям, животным, на благоустройство дома, города, на милосердие и благотворительность.

Образовательная среда образовательного учреждения всеми своими условиями должна способствовать принятию обучающимися ее воспитательного воздействия. К таким условиям относятся:

- занятость человека, его постоянная включенность в деятельность;

- активность (физическая и умственная) человека как основа решения различных социально-деятельностных задач;

- разрядка (эмоциональная и физическая) как сохранение и восстановление энергетического потенциала жизнедеятельности человека;

- Я-строительство как формирование личности, самосознание, отношение человека к миру, к себе;

- совместная целенаправленная деятельность студентов и преподавателей;

- развитие студенческого коллектива, в котором происходит социальное взросление человека;

- формирование личностной автономизации студентов (И. А. Зимняя).

Критериями оценивания воспитательной деятельности образовательного учреждения являются: наличие и качество концепции воспитательной деятельности образовательного учреждения, программы воспитательной деятельности на цикл обучения, календарные планы воспитательной

работы на год, отчеты о реализации воспитательной работы за год, наличие фонда федеральных, региональных и учрежденческих документов по воспитанию, повышение психолого-педагогической квалификации педагогов-кураторов, учет педагогами-воспитателями исходного общекультурного уровня (соблюдение норм и правил этикета, общения) обучающихся, развитие учебной мотивации студентов, формирование у студентов понимания смысла и значимости общечеловеческих ценностей, знания государственной символики, сотрудничество в учебно-воспитательном процессе, наличие «обратной связи» в воспитательном воздействии (обучающийся, группа, курс), реализация воспитательной направленности содержания учебных программ всех дисциплин, использование воспитательного потенциала гуманитарных дисциплин, наличие фонда методов, технологий, способов осуществления воспитательной работы, методических средств и методических рекомендаций по организации и проведению воспитательной работы, реализация самоуправления обучающихся, обеспечение условий интеллектуальной, художественно-эстетической деятельности учащихся, обеспечение условий спортивно-физической активности обучающихся, общественно полезной и трудовой деятельности, исследовательской работы обучающихся, соблюдение эстетичности оформления, чистоты и комфортности образовательной среды, обеспечение условий отдыха и самостоятельной работы студентов, обеспечение условий самостоятельной работы студентов с компьютерами, наличие программы социально-психологической помощи студентам и подразделения социально-психологической службы, преимственность программ и планов воспитательной работы по ступеням и годам реализации, взаимодействие образовательного учреждения с семьями обучающихся, с другими организациями (шефы, благотворительные организации, милиция и т.п.).

Реализация всего комплекса воспитательной работы в вузе может обеспечить достижение требуемого результата: воспитанности, социальной компетентности, общей культуры, социально-психологической защищенности обучающихся.

Таким образом, системно-уровневый подход к оценке состояния и качества воспитательной работы в вузе включает в себя три уровня оценочно-диагностической деятельности:

- оценка факта проведения воспитательной работы в вузе, ее представленности;
- оценка качества осуществления воспитательной работы;
- оценка качества ее результативности.

Вышеприведенные критерии в значительной степени диагностируют лишь факт проведения воспитательной работы в вузе, ее представленность, т.е. ограничиваются первым из вышеназванных уровней оценочно-диагностической деятельности.

11.6. Стили педагогического общения

Педагогическое общение — совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Известный психолог В. А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения.

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!» При этом в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах: в обучении — со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании — со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения «учитель — ученики». Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника.

4. Общение-устрашение, негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом.

Модель I — «Сократ». Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II — «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III — «Мастер». Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV — «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль наиболее распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V — «Менеджер». Стиль, получивший распространение в радикально-ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением инициативы и самостоятельности учащихся. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI — «Тренер». Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное — конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII — «Гид». Воплощенный образ «ходячей энциклопедии». Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

При диалогическом педагогическом общении складываются субъект-субъектные отношения, при которых педагог взаимодействует с обучаемым или с обучаемыми на основе партнерских отношений, в союзе с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического сотрудничества, когда в своей деятельности преподаватель отходит от привычных представлений о труде педагога, где один (педагог) должен учить и направлять развитие, воспитывать, а другие — учиться и развиваться под его руководством.

Каковы же условия плодотворного педагогического общения на основе педагогического сотрудничества?

1. Педагогическое сотрудничество — двусторонний процесс, основанный на взаимодействии преподаватель — студент, успешность которого зависит от деятельности и личности педагога и деятельности обучаемого.

2. Педагогическое взаимодействие адекватно индивидуальным возможностям личности обучаемого, способствуя их максимальному проявлению.

3. Педагогическое общение, основанное на сотрудничестве, предполагает творческий поиск преподавателем оптимальных педагогических решений.

Таким образом, педагогическое общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения.

Воздействия педагога на учащихся можно разделить на два вида:

— положительные — одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение;

— отрицательные — замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом.

— Модель диктаторская («Монблан») — преподаватель как бы отстранен от обучаемых студентов, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые студенты — лишь

безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых студентов.

— Модель неконтактная («Китайская стена») — близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми студентами, а с их стороны — равнодушное отношение к преподавателю.

— Модель дифференцированного внимания («Локатор») основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров, в общении он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом.

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе «преподаватель — коллектив студентов», подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

— Модель гипорефлексная («Тетерев») заключается в том, что преподаватель в общении замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего

образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

— Модель гиперрефлексная («Гамлет») — противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых студентов, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках у студентов, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

— Модель негибкого реагирования («Робот») — взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданны методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние студентов, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

— Модель авторитарная («Я сам») — учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он — главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную инициативу со стороны

обучаемых студентов, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Следствие: воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

— Модель активного взаимодействия («Союз») — преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивная.

Достижение положительного результата общения и взаимодействия связано с накоплением и правильным обобщением информации друг о друге, зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его способности к эмпатии и рефлексии, к наблюдательности, «сенсорной остроте», установлению «раппорта» и умению учитывать репрезентативную систему собеседника, умения слушать, понимать студента, воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального заражения, изменения стилей и позиций общения, умения преодолевать манипуляции и конфликты.

Важную роль играет психолого-педагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия.

Установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогает использование следующих коммуникативных приемов:

— приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении):

— создание на занятии атмосферы защищенности при общении студентов с преподавателями;

— одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге;

— одобрение практики обращения студентов за помощью к преподавателю или товарищам;

- поощрение устных ответов по собственной инициативе студентов;
- создание щадящих условий при ответе студента с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;
- недопущение действий со стороны отдельных студентов, подавляющих творческую активность товарищей на занятии.

Наиболее распространенными являются пять причин, препятствующих установлению оптимального педагогического общения между преподавателем и обучаемыми:

- педагог не считается с индивидуальными особенностями студента, не понимает его и не стремится к этому;
- студент не понимает своего преподавателя и потому не принимает его как наставника;
- действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам поведения студента или сложившейся ситуации;
- преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;
- студент сознательно и упорно не принимает требований преподавателя или, что еще серьезнее, всего коллектива.

Профессионально важные качества педагогического общения:

- 1) интерес к людям и работе с ними, наличие потребности и умений общения, общительность, коммуникативные качества;
- 2) способность эмоциональной эмпатии и понимания людей;
- 3) гибкость, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения, быстро изменять речевое воздействие в зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей студентов;
- 4) умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;
- 5) умение управлять собой, своими психическими состояниями, своим телом, голосом, мимикой, умение управлять настроением, мыслями, чувствами, умение снимать мышечные зажимы;
- 6) способность к спонтанности (неподготовленной) коммуникации;
- 7) умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий;

8) хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатый лексический запас, правильный отбор языковых средств;

9) владение искусством педагогических переживаний, которые представляют сплав жизненных, естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на студентов в требуемом направлении;

10) способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, заражение), применение различных приемов воздействия, «приспособлений» и «пристроек».

Средства повышения эффективности воздействия:

1) «приспособления» — система приемов (мимических, речевых, психологических): одобрение, совет, недовольство, намек, просьба, осуждение, юмор, насмешка, приказ, доверие, пожелание и пр. (до 160 видов);

2) «пристройки или достройки» — приспособление своего тела, интонации и стиля общения к другому человеку для того, чтобы затем приспособить его поведение к целям педагога;

3) усиление воздействия через повышение голоса в начале фразы по сравнению с предыдущей; смена способов словесного воздействия:

— переход от сложного к простому, от простого к сложному,

— рельефное выделение фраз,

— резкая смена способов общения;

4) в условиях импровизации (вследствие возникновения неожиданной ситуации) возможны разные типы поведения:

— естественный тип: плодотворные импровизационные действия не вызывают у педагога психологических и эмоциональных затруднений;

— напряженно-преобразовательный тип: происходит мобилизация всех ресурсов личности на преодоление возникшей трудности;

— преднамеренно-уклончивый тип: сознательное уклонение педагога от преодоления неожиданной педагогической ситуации («не заметить»);

— непроизвольно-тормозной тип: растерянность и полная заторможенность действий педагога;

— эмоциональный срыв: педагог действует бесконтрольно, бессистемно, усугубляя конфликт, не умея управлять или скрывать свои чувства;

— неадекватный тип: педагог скрывает свои чувства, но не способен их преобразовать в педагогически целесообразные переживания и действия.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие закономерности воспитания вы считаете наиболее важными?
2. Как влияет семейное воспитание на формирование личности?
3. Какие неправильные типы семейного воспитания существуют и к чему они приводят?
4. По каким признакам и причинам различается воспитательный потенциал семьи?
5. Приведите примеры различия систем воспитания в разных обществах, разных эпохах.
6. Укажите принципы воспитания на современном этапе развития российского общества.
7. Какие методы воспитания существуют? Какие из них, по вашему мнению, являются лучшими?
8. Охарактеризуйте направления воспитательной работы и их цели, задачи.
9. Поддерживаете ли вы гуманистическую парадигму воспитания? В чем ее суть?
10. Нужно ли воспитывать учащихся в вузе и как?
11. Какие стили педагогического общения существуют? Какие из них вам кажутся предпочтительными?

Список литературы

1. *Абрамова, Г. С.* Возрастная психология. — М., 2006.
2. *Агеев, В. С.* Межгрупповые взаимодействия. — М., 2000.
3. *Айзенк, Г.* Тесты IQ. — М., 2005.
4. *Альберти, Эммонс.* Самоутверждающее поведение: выпрямись, выскажись, возрази. — СПб., 1998.
5. *Андреев, А. Л.* Российское образование: социально-исторические контексты. — М., 2008.
6. *Андреева, Г. М.* Социальная психология. — М., 2003.
7. *Арден, Д. Б.* Развитие памяти для « чайников». — М., 2004.
8. *Ахвердова, О. А.* Дифференциальная психология: теоретические и прикладные аспекты исследования. — СПб., 2004.
9. *Батаршев, А.* Типология характера и личности: практическое руководство. — М., 2005.
10. *Безрукова, В. С.* Педагогика. — Екатеринбург, 1994.
11. *Бек А.* Когнитивная терапия депрессии. — СПб., 2003.
12. *Бермус, А. Г.* Модернизация образования: философия, политика, культура. — М., 2008.
13. *Берн, Э.* Игры, в которые играют люди. — М., 2005.
14. *Беспалько, В. П.* Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). — М., 2002.
15. *Битянова, М. Р.* Социальная психология. — М., 2002.
16. *Бондаревская, Е. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов н/Д., 1999.
17. *Боно, Э.* Серьезное творческое мышление. — Минск, 2005.
18. *Бордовская, Н. В.* Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. Реан. — СПб., 2000.
19. *Бородкин, Ф. М.* Общение с трудными людьми. — Киев, 2000.
20. *Боулби, Д.* Создание и разрушение эмоциональных связей. — М., 2004.
21. *Бурбо, Л.* Эмоции, чувства и прощение. — М., 2005.
22. *Бьюзен, Т.* Суперинтеллект. — Минск, 2005.
23. *Бьюзен, Т.* Усовершенствуйте свою память. — Минск, 2003.
24. *Бэррон, Р., Ричардсон Д.* Агрессия. — СПб., 1997.

25. *Вагин, И.* Умейте мыслить гениально. — СПб., 2004.
26. *Василькова, Т. А.* Социальная педагогика : учеб. пособие для вузов / Т. А. Василькова, Ю. В. Василькова. — М., 2008.
27. *Вердерберг, Р.* Психология общения. — СПб., 2005.
28. *Вилюнас, В.* Психология эмоций. — СПб., 2006.
29. *Волков, Б. С.* Психология развития человека. — М., 2004.
30. *Волков, Ю. Г.* Высшая школа: от обучения к образованию / Ю. Г. Волков [и др.] // Гуманитарный ежегодник. — Вып. 5. — Ростов н/Д., 2006.
31. *Вудкок, М.* Раскрепощенный менеджер / М. Вудкок, Д. Фрэнсис. — М., 1999.
32. *Газман, О. С.* Неклассическое воспитание : от авторитарной педагогики к педагогике свободы. — М., 2002.
33. *Гальперин, П. Я.* Поэтапное формирование умственной деятельности. — М. : МГУ, 1965.
34. *Гарбузов, В. И.* Практическая психотерапия. — СПб., 1994.
35. *Герасимов, Г. И.* Трансформация образования — социокультурный потенциал развития российского общества / отв. ред. Ю. Г. Волков. — М., 2005.
36. *Гиппенрейтер, Ю. Б.* Введение в общую психологию. — М., 2005.
37. *Громова, О. Н.* Конфликтология. — М., 1999.
38. *Грофф, С.* Психология будущего: уроки современных исследований. — М., 2003.
39. *Гэймон, Д.* Как реализовать скрытые возможности мозга. — М., 2005.
40. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения. — М., 1996.
41. *Дебердеева, Т. Х.* Новые ценности образования в условиях информационного общества // Инновации в образовании. — 2005. — № 3.
42. *Дебольский, Н.* Психология делового общения. — М., 1992.
43. Демократизация образовательного процесса в школе : Хрестоматия для учителя / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М., 2007.
44. *Джонстон, Д.* Психология. — М., 2004.
45. *Дружинин, В. Н.* Психология эмоций, чувств, воли. — М., 2003.
46. *Еникеев, М. И.* Общая и социальная психология. — М., 2005.
47. *Захарова, И. Г.* Информационные технологии в образовании. — М., 2003.
48. *Зигерт, В.* Руководить без конфликтов / В. Зигерт, Л. Ланг. — М., 1999.
49. *Иванова, Е. О.* Процесс обучения в информационном пространстве // Инновации в образовании. — 2009. — № 6.
50. *Изард, К.* Психология эмоций. — СПб., 2006.

51. *Илюхина, Л. В.* Инновационный потенциал парадигмальной трансформации российской системы образования: тенденции изменений. — М., 2005.
52. Инновации в образовании: человекообразный ракурс : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. — М., 2009.
53. *Капраро, Дж.* Психология личности / Дж. Капраро, Д. Сервон. — СПб., 2003.
54. *Кентон, Л.* Как избавиться от стресса за 10 дней. — М., 2000.
55. *Козлов, В. В.* Работа с кризисной личностью. — М., 2003.
56. *Козубовский, В. М.* Общая психология: личность. — Минск, 2005.
57. Компетентностная модель современного педагога. — М., 2007.
58. *Константиновский, Д. Л.* Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы — начало 2000-х). — М., 2008.
59. *Коржуев, А. В.* Современная теория обучения: общенаучная интерпретация : учеб. пособие для вузов и системы последипломного профессионального образования преподавателей / А. В. Коржуев, В. А. Попков. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М., 2009.
60. *Корнетов, Г. Б.* Становление и сущность демократической педагогики. — М., 2008.
61. *Корнетов, Г. Б.* Теория и практика образования. — М., 2006.
62. *Кравченко, А. И.* Общая психология. — М., 2008.
63. *Кричевский, Р. Л.* Если вы руководитель. — М., 1999.
64. *Крысько, В. Г.* Социальная психология. — М., 2002.
65. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М. : Политиздат, 1977.
66. *Линдеман, Х.* Аутогенная тренировка. Путь к восстановлению здоровья и работоспособности. — М., 1980.
67. *Литский, И. А.* Социальная педагогика: методологический анализ. — М., 2004.
68. *Мадди, С.* Теории личности: сравнительный анализ. — СПб., 2002.
69. *Махарам, Р.* Типы людей: взгляд из XXI века: психология черных дыр. — СПб., 2006.
70. *Махмутов, М. И.* Проблемное обучение. — СПб., 1975.
71. *Менегетти, А.* Система и личность. — М., 2003.
72. *Мескон, М. Х.* Основы менеджмента / М. Х. Мескон [и др.]. — М., 1999.
73. *Мещеряков, В. В.* Тренинг мозга. — СПб., 2005.
74. *Миллер, А.* Характер, личность, успех. — М., 2005.
75. *Митич, П.* Как проводить деловые беседы. — М., 1999.
76. *Мишин, Г. И.* Как преодолеть стрессы. — СПб., 2003.

77. *Мудрик, А. В.* Введение в социальную педагогику : учеб. пособие. — Изд. 2-е. — М., 2009.
78. Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. — М., 2008.
79. *Новиков, А. М.* Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития. — М., 2000.
80. *Нуренберг, Дж.* Как читать человека словно книгу / Дж. Нуренберг, Г. Каяеро. — М., 1998.
81. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2003.
82. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин [и др.]. — М. : Школа-Пресс, 1997.
83. Педагогическая и возрастная психология. — М., 2004.
84. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Издательский центр «Академия», 2008.
85. *Пиз, А.* Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам. — М., 1996.
86. Практическая психология для менеджеров. — М., 1999.
87. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. — М., 2002.
88. Психотерапевтическая энциклопедия. — Спб., 2006.
89. *Пугачев, В. П.* Руководство персоналом. — М., 1999.
90. *Рахматшаева, В.* Грамматика общения. — М., 1995.
91. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломенский. — СПб., 2000.
92. *Рудакова, И. А.* Основы управления педагогическими системами. — Ростов н/Д. : «Феникс», 2005.
93. *Сергеева, В. П.* Управление образовательными системами. — М., 2000.
94. *Сластенин, В. А.* Педагогика: учеб. пособие / В. А. Сластенин [и др.]. — М. : Школа-пресс, 2003.
95. Социальная психология : учеб. пособие для вузов / отв. ред. А. Л. Журавлев. — М., 2002.
96. Социальная психология для менеджеров. — Ростов н/Д., 2004.
97. *Стиридинов, В. Ф.* Психология мышления: решение задач и проблем. — М., 2006.
98. *Столяренко, Л. Д.* Основы психологии. — Ростов н/Д : «Феникс», 2009.
99. *Столяренко, Л. Д.* Педагогическая психология. — Ростов н/Д : « Феникс», 2009.
100. Стратегия воспитания в образовательной системе России. — М., 2005.
101. *Сумнительный, К. Е.* Западноевропейские педагогические системы : теоретическое осмысление и практика применения во второй половине XX века. — М., 2008.

102. Тайны мышления. Популярная психология. — М., 2006.
103. *Тертель, А. Л.* Психология. Курс лекций. — М., 2007.
104. *Тутушкина, М. К.* Современная практическая психология. — М., 2005.
105. Управление образовательными системами / под ред. Т. И. Шамовой. — М., 2005.
106. *Филатова, Е. С.* Соционика для вас. — Новосибирск., 1993.
107. *Фишер, Р.* Путь к успеху или переговоры без поражений / Р. Фишер, У. Юри. — М., 1990.
108. *Хоган, К.* Психология убеждения: как добиться поставленной цели. — М., 2005.
109. *Хуторский, А. В.* Педагогическая инноватика : методология, теория, практика. — М. : Научное издание., 2005.
110. *Хуторский, А. В.* Современная дидактика : учебник для вузов. — СПб., 2001.
111. *Хьелл, Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб., 2005.
112. *Хьюитт, У.* Сила разума. — М., 2005.
113. *Хэйес, Н.* Что такое психология. — М., 2005.
114. *Чалдини, Р.* Влияние: психология убеждения. — Минск, 2006.
115. Человек и новые информационные технологии: завтра начинается сегодня. — СПб., 2007.
116. *Швальбе, Б.* Личность, карьера, успех. Психология бизнеса. — М., 1999.
117. *Шейнов, В. П.* Психология и этика делового контакта. — Минск, 2000.
118. *Шенников, С. А.* Открытое дистанционное образование. — М. : Наука, 2002.
119. *Шиянов, Е. Н.* Педагогика. — М. : Академия, 2008.
120. *Шострем, Э.* Человеческий выбор — манипуляция или актуализация. — М., 1989.
121. *Шрайдер, К.* Как снять стресс. 30 способов улучшить свое самочувствие за 3 минуты. — М., 1993.
122. *Эрнст, О.* Слово предоставлено Вам. — М., 1999.
123. *Юри, У.* Преодолевающая «нет» или переговоры с трудными людьми. — М., 1993.
124. *Ягер, Д.* Деловой этикет. — М., 1994.
125. *Якокка, Л.* Карьера менеджера. — М., 1994.

Покупайте наши книги:

Оптом в офисе книготорга «Юрайт»:
140004, Московская обл., г. Люберцы, 1-й Панковский проезд, д. 1,
тел.: (495) 744-00-12, e-mail: sales@urait.ru, www.urait.ru

В розницу в интернет-магазине: www.urait-book.ru,
e-mail: order@urait-book.ru, тел.: (495) 742-72-12

Для закупок у Единого поставщика в соответствии с Федеральным
законом от 21.07.2005 № 94-ФЗ обращайтесь по тел.: (495) 744-00-12,
e-mail: sales@urait.ru, vuz@urait.ru

Учебное издание

**Столяренко Людмила Дмитриевна,
Столяренко Владимир Евгеньевич**

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие для бакалавров

Редактор *Н. Н. Зиновская*
Корректор *Л. Ю. Шанина*
Художественное оформление *А. И. Гиренко*
Компьютерная верстка *Д. В. Александрова*

Формат 84×108 ¹/₃₂.
Гарнитура «Petersburg (OTF)». Печать офсетная.
Усл. печ. л. 35,23. Доп. тираж 1500 экз. Заказ №

ООО «Издательство Юрайт»
140004, Московская обл., г. Люберцы, 1-й Панковский проезд, д. 1.
Тел.: (495) 744-00-12. E-mail: izdat@urait.ru, www.urait.ru