

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

Р.Ф. Ковтун

**ПОШАГОВОЕ ИЗУЧЕНИЕ
ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН
(педагогика и психология)**

Челябинск
2023

УДК 378(021)
ББК 74.480.26я73
К 56

Ковтун Р.Ф. Пошаговое изучение гуманитарных дисциплин (педагогика и психология): Учебное пособие – Челябинск: изд-во «Библиотека А. Миллера» – 2023 – 260 с.

ISBN 978-5-93162-678-9

Учебное пособие построено таким образом, чтобы дать студентам целостное представление о педагогике и психологии, психических процессах, педагогической деятельности и системе образования. Эти исходные положения и определяют содержание данного учебного пособия, оформленного в виде краткого курса лекций, которые будут прочитаны изучающим курс педагогики и психологии, кроме того, представляют собой материалы для подготовки к практическим занятиям и для организации СРС. В краткой и доступной форме изложены современные научные достижения психологии и педагогики, необходимые для усвоения студентами вузов в процессе формирования профессиональных компетенций. Рассматриваются проблемы общей психологии, психологии личности, социальной психологии, зарубежные и отечественные психологические теории личности, а также история и принципы педагогики, методы и формы обучения, педагогические технологии и закономерности, методы воспитания.

Включает в себя основные темы курса «Психология и педагогика», вопросы для самоконтроля и список необходимой литературы, а также ответы на все основные вопросы экзаменационных билетов по данному курсу.

Соответствует ФГОС ВПО третьего поколения.

Для бакалавров. Может быть полезно преподавателям школ и других учебных заведений для расширения знаний по психологии и педагогике

Рецензенты:

Гнатышина Е.В., к.п.н., доцент, зав. кафедрой педагогики
и психологии ЮУрГГПУ

Ворожейкина А.В., к.п.н., доцент кафедры педагогики
и психологии ЮУрГГПУ

ISBN 978-5-93162-678-9

© Ковтун Р.Ф., 2023

Оглавление

<i>Введение</i>	6
-----------------------	---

ПЕДАГОГИКА

Раздел 1. Теоретические основы педагогики	9
Тема 1. Предмет и основные этапы развития педагогики	9
Тема 2. Основные этапы развития педагогики и образования. На заре человечества.	12
Тема 3. Цели и идеалы образования и воспитания	19
Тема 4. Педагогический идеал и его конкретно-историческое воплощение	24
Раздел 2. Педагогика как наука о воспитании и обучении	26
Тема 1. Предмет и задачи педагогики. Категории педагогики.	26
Тема 2. Методология педагогической науки. Методы исследования в педагогике	27
Тема 3. Обзор развития идей педагогики в Европе.....	30
Тема 4. Развитие педагогики в России	32
Тема 5. Становление и развитие педагога.....	35
Раздел 3. Общая характеристика педагогической деятельности	38
Тема 1. Сущность педагогической деятельности.....	38
Тема 2. Профессиональная Я-концепция учителя	44
Тема 3. Педагогическая направленность: понятие и структура	49
Тема 4. Мотивация и продуктивность педагогической деятельности	61
Раздел 4. Педагогический процесс, его характеристика и функции	70
Тема 1. Педагогический процесс, его характеристики и функции.....	70
Раздел 5. Дидактика как наука, предмет и задачи, основные понятия	82
Тема 1. Сущность процесса обучения, структура, функции, движущие силы процесса обучения.....	82
Тема 2. Содержание образования	85
Тема 3. Основные дидактические концепции.....	91
Тема 4. Формы организации обучения и их развитие в дидактике	92

ПСИХОЛОГИЯ

Раздел 6. Теоретические основы психологии	112
Тема 1. Психология как наука о человеке	112
Тема 2. Личность и ее структура.....	121
Тема 3. Индивидуальные особенности человека.....	130
Тема 4. Деятельность и общение как способы социальной жизни человека. Деловое общение	147
Тема 5. Межличностные отношения. Общественные и межличностные отношения. Место общения в системе человека	159
Раздел 7. Психология малых групп	168
Тема 1. Понятие социальной группы. Классификации групп.....	168
Тема 2. Коллектив	176
Раздел 8 Психология познавательных процессов	179
Тема 1. Ощущения, восприятие	179
Тема 2. Внимание.....	182
Тема 3. Память	183
Тема 4. Мышление и воображение	184
Тема 5. Речь и общение	188
Раздел 9. Человеческое поведение и деятельность	191
Раздел 10. Структура сознания. соотношение сознания и бессознательного	198
Раздел 11. Креативность, или творческие способности	203
Раздел 12. Эмоциональные процессы: эмоции, чувства, настроения, аффекты, стрессы	206
Тема 1. Теории эмоций.....	209
Тема 2. Волевые процессы. Свобода воли	212
Раздел 13. Основные психологические теории	217
Тема 1. История развития психологического знания	217
Тема 2. Фрейдизм, психоанализ	222
Тема 3. Теория сексуального развития З. Фрейда.....	226
Тема 4. Эго-теория развития личности (Э. Эриксон)	231
Тема 5. Социокультурная теория личности К. Хорни	236

Примеры тестовых заданий.....	238
Библиографический список.....	244
Перечень рекомендованных ресурсов информационно телекоммуникационной сети «Интернет»	247
Глоссарий к разделу «Педагогика»	247
Глоссарий к разделу «Психология»	253

Введение

В современных условиях необходима подготовка специалистов, которые знают основы психолого-педагогической науки, представляют какие психологические и педагогические явления и процессы происходят в жизни человека и имеют умения и навыки использования психолого- педагогических знаний в профессиональной деятельности и обыденной жизни.

Основные цели и задачи, которые были поставлены при составлении данного курса лекций, заключались в том, чтобы:

1. Способствовать формированию общих психолого-педагогических знаний будущего специалиста как составной части его общепрофессиональной культуры.
2. Изучить основы психологических знаний, необходимых специалисту в профессиональной деятельности;
3. Ознакомить студентов со знаниями о целостном педагогическом процессе и его влиянии на формирование личности.

По объему и характеру изложения структура текста хрестоматия приближена к традиционным лекциям в вузе. В результате изучения предлагаемого курса лекций пользователь должен приобрести умения и навыки, которые в обобщенном виде могут быть сформулированы следующим образом:

- знать основные категории общей психологии и общей педагогики;
- знать основные психические функции и их роль в становлении психики; знать условия формирования личности, ее свободы, ответственности,
- нравственных обязанностей человека по отношению к другим и самому себе.
- знать современные системы образования;
- знать общие методы и формы организации воспитательного процесса;
- знать особенности социокультурной среды воспитания и развития личности.
- уметь применять психолого-педагогические знания в профессиональной деятельности, в семье, в общении.
- обладать навыками применения полученных фундаментальных знаний в области психологии и педагогики в практической деятельности.
- применять в образовательном процессе знания индивидуальных особенностей учащихся и воспитанников.

Почти все человеческие несчастья, будь то болезни, неудачи или одиночество, обусловлены неверным пониманием своей собственной природы и вследствие этого ошибочным подходом к самому себе и окружающим. Если вы хотите насладиться успехом во всех областях жизни – в семье, в отношениях с близкими, в учебе, карьере, бизнесе, вопросах здоровья и профессиональной деятельности, – то весь арсенал современных психологических и педагогических знаний к вашим услугам, ибо они создают фундамент необходимых компетенций для любой профессиональной деятельности и, главное, для организации собственной успешной и гармоничной жизни, для самосовершенствования. И начать знакомство с этим арсеналом знаний поможет учебное пособие «Психология и педагогика». Маршрут нашего движения достаточно логичен:

1) общее знакомство с психологией как наукой, с основными понятиями психологии

2) анализ того, как мы воспринимаем, понимаем, осознаем окружающий мир, какие чувства мы испытываем, какие волевые решения способны принимать;

3) общее знакомство с тем, как психологи пытаются понять и объяснить природу психики и личности, как развивались психологические знания в истории науки, какие основные зарубежные и отечественные психологические теории существуют в настоящее время;

4) анализ того, что есть «Я», к каким типам людей «Я» близок, какова психология личности, самосознания, «Я-концепции»;

5) анализ того, как мы превращаемся из новорожденного беспомощного младенца в разумного человека, зрелую личность, как общество влияет на формирование личности (социализация), как мы усваиваем культуру своего народа (инкультурация), какие нарушения психики и поведения могут возникнуть и почему;

6) анализ того, как «Я» и «Мы» общаемся и что нам мешает общаться и хорошо понимать друг друга, как на нас влияет группа людей, как складываются взаимоотношения внутри группы и между группами людей, кто становится лидером и какие стили управления наиболее эффективны;

7) знакомство с тем, как можно обучать и развивать человека и трудно ли быть педагогом или воспитателем собственного ребенка, происходит в части «Педагогика», которая в свою очередь рассматривает такие важные вопросы, как:

– основные педагогические категории, отрасли, методы педагогики и функционирование образовательной системы в России;

– историческое развитие педагогических теорий, подходов к обучению и воспитанию детей;

– принципы, методы, формы обучения, управления учебным процессом, структуру педагогической деятельности;

– анализ современных педагогических технологий обучения, применения информационных технологий в обучении;

– анализ особенностей семейного воспитания, изучение методов, направлений воспитания в учебном заведении, нужно ли воспитание в вузе.

Чтобы легче было оценить, насколько глубоко вы освоили научные термины, теории, закономерности, в конце каждой главы предлагаются вопросы для самопроверки, а желающим дополнить и углубить знания по интересующим психолого-педагогическим вопросам поможет приведенная в конце пособия литература.

Знакомство с психологией и педагогикой предполагает заманчивые перспективы лучшего понимания себя и других, установления четких классификаций человеческого поведения и устойчивых разновидностей типов личности, формирования эффективных способов общения, психологического взаимодействия, управления, воспитания и обучения, в целом – всей вашей жизнедеятельности. Данное учебное пособие позволяет решить и сугубо прагматические проблемы студента: легко освоить учебный материал и успешно сдать зачет или экзамен по курсу «Психология и педагогика».

Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

План занятий:

Тема 1. Предмет и основные этапы развития педагогики

Тема 2. Основные этапы развития педагогики и образования. На заре человечества.

Тема 3. Цели и идеалы образования и воспитания

Тема 4. Педагогический идеал и его конкретно-историческое воплощение

Тема 1. Предмет и основные этапы развития педагогики

Предмет педагогики

Каждое поколение людей решает три важнейшие задачи.

Во-первых, освоить опыт предыдущих поколений, во-вторых, обогатить и приумножить этот опыт, и, в-третьих, - передать его следующему поколению.

Общественный прогресс стал возможен лишь потому, что каждое новое поколение овладевало опытом предков, обогащало его и передавало своим потомкам.

Что такое педагогика?

Наука, изучающая закономерности передачи старшим поколением и активного усвоения младшими поколениями социального опыта, необходимого для жизни и труда, называется педагогикой.

В Древней Греции педагогом назывался раб, приставленный к ученику, сопровождавший его в школу, прислуживающий ему на занятиях и вне их. Греческое слово "пейдагогос: ("пейда" - ребенок, "гогес" - вести) можно перевести как "детоводитель", "детовожатый". Таким образом, "педагогика" в буквальном переводе с греческого - детовожжение. Основными категориями педагогики являются: **развитие, воспитание, образование, обучение.**

Развитие человека – это процесс становления его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов.

Воспитание в широком смысле представляет собой целенаправленный процесс формирования интеллекта, физических и духовных сил личности, подготовки ее к жизни, активному участию в трудовой деятельности. Воспитание в узком смысле слова – систематическое и целенаправленное воздействие воспитателя на воспитуемых с целью формирования у них желаемого отношения к людям и явлениям окружающего мира.

Образование – процесс и результат усвоения определенной системы знаний и обеспечение на этой основе соответствующего уровня разви-

тия личности. Образование получают, в основном, в процессе обучения и воспитания в учебных заведениях под руководством педагогов. Однако все возрастающую роль играет и самообразование, т.е. приобретение системы знаний самостоятельно.

Обучение – это целенаправленный процесс двусторонней деятельности педагога и учащихся по передаче и усвоению знаний. Деятельность преподавателя при этом называется преподаванием, а деятельность учащихся – учением. Поэтому обучение можно определить и так: обучение – это преподавание и учение, взятые в единстве. В свете вышеизложенного педагогика предстает как наука о воспитании (имеется в виду "воспитание" в широком смысле); это наука, изучающая закономерности воспитания, образования и обучения (здесь "воспитание" употребляется в узком смысле).

Предмет педагогики – процесс направленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее обучения, образования, воспитания, или, более кратко, – это воспитание человека, как особая функция общества.

Система педагогических наук

В результате развития науки, техники и культуры происходят дифференциация знаний и специализация наук. В педагогической науке процесс специализации и дифференциации проявляется особенно заметно. Педагогика, зародившаяся в недрах философии как ее часть, имеет в настоящее время большое число ответвлений, которые развиваются как ее отрасли. Эти отрасли определяются особенностями объекта воспитания: возрастом, профессией, психофизиологическими данными и т.д.

Основные «ветви» дерева педагогической науки, следующие:

Общая педагогика – изучает и формирует принципы, формы и методы обучения и воспитания, являющиеся общими для всех возрастных групп и учебно-воспитательных учреждений. Эта отрасль педагогических знаний исследует фундаментальные законы обучения и воспитания. Составными частями общей педагогики являются: теория воспитания, теория обучения (дидактика) и теория организации и управления в системе образования.

Дошкольная педагогика – изучает закономерности воспитания детей дошкольного возраста.

Педагогика общеобразовательной школы – исследует содержание, формы и методы обучения и воспитания школьников.

Специальная педагогика (дефектология) – наука об особенностях развития и закономерностях обучения и воспитания аномальных детей, имеющих физические или психические недостатки. В зависимости от вида дефектов выделяют такие ее направления: сурдопедагогика – изучает закономерности обучения и воспитания глухих; тифлопедагогика –

слепых и слабовидящих детей; олигофренопедагогика – умственно отсталых детей; логопедагогика, разрабатывающая вопросы исправления речи детей и подростков.

Педагогика профессионально-технического и среднего специального образования – изучает и разрабатывает вопросы обучения и воспитания учащихся ПТУ и средних специальных учебных заведений.

Исправительно-трудовая педагогика занимается вопросами перевоспитания правонарушителей всех возрастов.

Военная педагогика изучает особенности воспитания воинов.

Педагогика высшей школы разрабатывает вопросы обучения и воспитания студентов вузов.

Значительное место в системе педагогических знаний занимает история педагогики, раскрывающая историю развития теории и практики обучения и воспитания в разные исторические эпохи, разных стран и народов.

Связь педагогики с другими науками

Педагогика, являясь самостоятельной и достаточно научной дисциплиной, не может развиваться обособленно от других наук. Важную методологическую роль в процессе разработки педагогической теории выполняет философия, помогая определить исходные позиции при исследовании педагогических явлений. Особенно большое значение для решения конкретных вопросов обучения и воспитания, разработки режимов труда и отдыха имеет **психология**, и в первую очередь возрастная и педагогическая психология, которая изучает закономерности психических процессов детей в зависимости от возраста, в условиях обучения и воспитания. Тесные связи существуют между педагогикой и **школьной гигиеной**, изучающей и определяющей санитарно-гигиенические условия жизни учащихся. **Социология**, занимающаяся изучением общества как сложной целостной системы, дает педагогике большой фактический материал для более рациональной организации процесса обучения и воспитания.

Педагогика имеет тесные связи и со многими другими отраслями научного знания - анатомией и физиологией человека, этнографией, математикой, кибернетикой и др. Формы связи педагогики с другими науками весьма разнообразны: это заимствование научных идей (например, кибернетической идеи управления), использование данных, полученных другими науками (данные физиологии о работоспособности учащихся), и т.п.

Параллельно с развитием педагогики и в тесной связи с ней (особенно с теорией обучения и образования) развивались и вычленились в отдельную отрасль педагогических знаний методики преподавания отдельных учебных предметов в общеобразовательной школе, а в после-

дующем - в средней специальной и высшей школе. Важнейшая задача методики - разработка содержания форм и методов изучения этих предметов, изучение и обобщение: популяризация передового педагогического опыта работы лучших педагогов, повышение эффективности педагогического процесса и качества знаний учащихся, использование методов, терминов и понятий других наук (например, математических методов, понятия об обратной связи, заимствованное из кибернетики). Следует заметить, что педагогика использует материалы и данные смежных наук не путем механического переноса, а на основе строгого отбора с обязательным анализом условий и границ их применимости в педагогике.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Что изучает педагогика?
2. Как произошло название науки педагогики?
3. Какие категории (основные понятия) педагогики ты знаешь?
4. Сформулируй определения основных понятий (категорий) педагогики.
5. Каковы основные "ветви" системы педагогических наук?
6. Какое значение имеют связи педагогики с другими науками о человеке, и в чем эти связи выражаются?

Тема 2. Основные этапы развития педагогики и образования. На заре человечества.

Потребность передачи социального опыта подрастающим поколениям возникла вместе с человеком. Однако как целенаправленный процесс воспитание берет свое начало с периода разделения труда. Именно с этого времени воспитание становится содержанием специально организованной деятельности по подготовке подрастающих поколений к жизни и труду. К этому же периоду следует отнести рождение одной из самых древнейших профессий - профессии педагога, воспитателя, учителя. Целью и содержанием воспитания в условиях первобытнообщинного строя было развитие трудовых навыков, чувства верности интересам рода и племени при безусловном подчинении им интересов отдельной личности, сообщение знаний о традициях, обычаях и нормах поведения в данном роде и племени на основе ознакомления со сложившимися в них преданиями и верованиями. Видное место в первобытнообщинном воспитании занимали игры, имитирующие различные виды труда взрослых членов племени - охоту, рыбную ловлю и другие занятия. Следует заметить, что физические наказания как средство воспитательного воздействия у большинства племен отсутствовали или же применялись крайне редко, в исключительных случаях.

Впервые зачатки образования появились в странах Древнего Востока (Индия, Китай, Ассирия, Вавилон и др.). Наибольшее распространение в этих странах получили три типа школ: жреческие, дворцовые и военные. Жреческие школы создавались при храмах и готовили служителей культа. Дворцовые школы готовили писцов-чиновников для нужд административно-хозяйственного управления. Военные школы готовили военачальников.

Наиболее широким и многопредметным было содержание образования в жреческих школах. Так, в школах жрецов Вавилонского государства, кроме письма, счета и чтения преподавались право, астрология, медицина и цикл религиозных дисциплин. Обучение было столь же долгим (около 10 лет), сколь и дорогим. Оно не было доступным для детей ремесленников и земледельцев. Обучать своих сыновей (девочек обычно не учили) могли только знатные чиновники и богатые рабовладельцы. В школах царя палочная дисциплина, а занятия продолжались с раннего утра до позднего вечера.

Античный мир

Подлинного расцвета педагогическая мысль и педагогическая практика достигли в Древней Греции и Риме. В Древней Греции особенно выделялись две системы воспитания: спартанская и афинская. Образование в Спартанском государстве было привилегией рабовладельцев. Главной была общественная система воспитания. Дети рабовладельцев с 7 до 15 лет вне семьи учились чтению, письму, счету и очень много занимались военно-физической подготовкой. В возрасте с 15 до 20 лет юные спартанцы получали музыкальное воспитание (хоровое пение), не прекращая усиленную физическую и военную подготовку. Особое внимание в спартанских школах уделяли умению метко и кратко отвечать на заданные вопросы. По преданию, этим искусством особенно славились жители Лаконии (область Спарты), отсюда пошло известное выражение "лаконичный стиль".

В возрасте около 20 лет молодые спартанцы подвергались итоговым испытаниям, главным из которых было испытание на выносливость: юношей публично секли у алтаря Артемиды. Выдержав испытание, они получали оружие, становились полноправными спартанцами и начинали принимать участие в систематических избиениях рабов с целью держать их в постоянном страхе.

Спартанская система воспитания применялась и для девушек, правда, в облегченном и в укороченном варианте. Кроме традиционных (домоводство, уход за детьми, музицирование), существовала специальная система военно-физических упражнений для девушек. Чтобы их будущие дети были здоровы и крепки, они должны были позаботиться об

укреплении здоровья путем соответствующей тренировки своего тела: бегать, прыгать, бороться, бросать диск, метать копье.

Некоторые принципы спартанского воспитания пережили века и с поправкой на современные нормы: выносливость, непритязательность, скромность культивируются и в нашей жизни, особенно в военных учебных заведениях.

Более полной и развитой по сравнению со спартанской была афинская система воспитания. Дети в Афинах до 7 лет находились в сфере домашнего воспитания. Воспитание девочек этой сферой и ограничивалось. А мальчики с 7 лет обучались в частных и платных школах. В школе грамматиста они учились основам грамоты, а несколько позже одновременно занимались музыкой, пением, декламацией в школе кифариста. С 12 - 16 лет подростки в школе палистра занимались гимнастикой и пятиборьем (бег, борьба, прыжки, метание копья и диска). Юноши из наиболее знатных семей с 16 - 18 лет продолжали образование в гимназиях, где изучали философию, литературу, политику. Самый высокий уровень образования давала эфбия, куда поступали юноши в 18 - 20 лет. В эфбии юноши продолжали изучение политических наук, изучали законы Афинского государства и одновременно проходили курс профессиональной военной подготовки. Окончание двухлетнего обучения в эфбии означало, что ее выпускники стали полноправными гражданами Афин. Аристократический характер афинского образования проявлялся не только в том, что оплатить его могли только очень богатые люди, но и в том, что оно отличалось полным презрением к физическому труду, который был только уделом рабов. Риторская школа Квинтилиана одной из первых получила статус государственного учебного заведения. Квинтилиан исповедовал принципы гуманистической ненасильственной педагогики. Он обосновал и применял в своей педагогической практике три метода обучения и воспитания: подражание, наставление и упражнение. По убеждению Квинтилиана, школьное образование имеет гораздо больше достоинств, чем домашнее (индивидуальное). Его главный научный труд "Наставление в ораторском искусстве" – это гораздо больше, чем руководство по изучению риторики, это по сути педагогика современного Квинтилиану образования. Вот почему научная педагогика ведет свою историю от Квинтилиана, а его знаменитый труд считается первым среди научных трудов по педагогике.

Средние века

В период от падения Римской империи (V в.) до первых революций (XVI в.) – эпоха средних веков, а в сфере образования и воспитания – это эпоха безраздельного господства церкви. В странах Востока школа в содержании образования и в методах преподавания отражала господствующие там религиозные идеологию и мировоззрение (индуизм, буд-

дизм, ислам) и верно служила интересам церковных и светских феодалов. В Западной Европе монополия церкви на образование видна уже из простого перечисления типов школ: приходские (при церковном приходе), монастырские (при монастырях), соборные или кафедральные (при епископских резиденциях). Во всех этих школах дети 7 - 15 лет обучались основам грамоты, религиозным догматам и пению псалмов и молитв.

Развитие ремесел и торговля в XIII - XIV вв. привели к появлению цеховых школ, в которых дети ремесленников получали начальное образование. Обучение же самому ремеслу осуществлялось либо в семьях ремесленников, либо в процессе цехового ученичества. Гильдейские школы создавались объединениями купцов - гильдиями. В этих платных школах учились дети состоятельных родителей, а обучение несло практическую направленность. Интересы феодалов в средние века обслуживала так называемая рыцарская система воспитания. Основу этой системы составляли "семь рыцарских добродетелей": верховая езда, плавание, владение копьем, фехтование, умение охотиться, играть в шахматы, заниматься стихосложением или играть на музыкальных инструментах. Для рыцарской системы воспитания характерно презрение ко всем видам труда, включая даже умственный, ценились только сила и ловкость, а также умение (скорее эффектно, чем эффективно) ими распорядиться.

Эпоха Возрождения

В эпоху Возрождения (XV - XVI вв.) развитие капиталистических отношений, прогресс науки и культуры вызвали возрождение интереса к античному культурному наследию, что и дало название эпохе. В образовании это нашло свое выражение в процессе его гуманизации и отказе от суровой палочной дисциплины, столь характерной для средневековой школы.

Педагогика эпохи Возрождения придавала большое значение стимулированию живого интереса учащихся к знаниям и стремилась создать такую атмосферу учения, которая превратила его в радостный и интересный процесс для детей. В этих целях стала широко использоваться наглядность всех видов: игры, экскурсии, уроки среди живой природы; господствующей становится организация занятий, побуждающая школьников учиться с увлечением.

Наиболее ярко и полно педагогические идеи Возрождения выразил Я.А. Коменский (1592 - 1670 гг.) - великий чешский педагог, теоретик и практик образования. В главном труде своей жизни "Великая дидактика" он призывал "учить всех - всему" (идея всеобщего обучения), начинать обучение на родном, а не на латинском языке, как это было принято в средневековой школе. Я. А. Коменский обосновал принцип сооб-

разности образования и воспитания природе вообще (макромир) и природе ребенка (микромир) - в частности, а также сформулировал целую систему принципов дидактики. Образование, писал Я. А. Коменский, только тогда имеет ценность, когда благотворно действует на нравственность учеников, и что "ученость без добродетели - все равно, что золотое кольцо в носу у свиньи". Я.А. Коменский - отец классно-урочной системы обучения, которая произвела настоящую революцию в организации учебной работы школы. Возросший интерес к духовной культуре античного мира в эпоху Возрождения породил новый тип общего среднего образования, который получил название "классический". Ведущим направлением и содержанием классического образования стало изучение латинского и греческого языков, античной литературы, античного искусства. Учебным заведением, в котором можно было получить классическое среднее образование, становится гимназия.

В XVIII - начале XIX вв. в содержании классического образования произошли большие изменения. В гимназиях, которые продолжали ориентироваться на древнегреческий идеал гармонично развитой личности, статус математики сравнялся со статусом древних языков и расширились такие дисциплины, как родной язык, история, география, естествознание, наука. В России государственные гимназии были созданы по уставу 1804 г. С этого момента в нашей стране берет свое начало становление и развитие классического образования. Вплоть до Октябрьской революции 1917 года **гимназия** в России - основной тип учебных заведений общего среднего образования.

XIX в. и современность

В XIX в. наряду с классической средней школой широкое развитие получают реальные и профессиональные школы, призванные удовлетворять потребности растущего производства и торговли. В реальном образовании доминируют предметы естественно-математического цикла. Первые реальные школы возникли в России и Германии уже в начале XVIII в. А самым первым в мире учебным заведением реального образования была открытая в Москве 14 января 1701 года по указу Петра I школа математических и навигационных наук. Перед ней была поставлена задача готовить специалистов военного и морского дела. Часть выпускников этой школы назначались учителями математики. Реальное образование развивалось параллельно и в противоборстве с классическим.

В XX в. в развитых странах мира система образования приобрела некоторые общие черты при сохранении своеобразия, обусловленного национальными традициями. Светское среднее образование развитых зарубежных стран представлено тремя типами школ:

1. Массовая общедоступная, во многих странах - обязательная средняя школа. Такая школа имеет три "вечные" проблемы. Большая численность классов (25 - 40 чел.), невысокая, а иногда и очень низкая зарплата учителя и недостаточное финансирование, определяющее несоответствующую современным требованиям материально-техническую обеспеченность. Эта школа постоянно реформируется. Нет ни одной страны, где бы существующая система образования считалась бы оптимальной по мнению общественности той же страны. Однако перманентное реформирование не решает, а лишь смягчает указанные выше проблемы, а потому потребность в реформах не устраняется.

2. Привилегированное положение детей из богатых семей обеспечивается наличием частных школ, право на посещение которых дает высокая плата. Эти школы отличаются высоким уровнем материально-технического обеспечения. Высокая зарплата учителей позволяет на основе конкурсного отбора привлечь к работе в этих школах лучшие педагогические кадры.

3. Государственные школы для одаренных детей. Эти школы финансируются государством, но по более высоким нормам, что по условиям приближает их к частным школам. Пропуском в эти школы служит талантливость, а ее критериями - победы на различных конкурсах и олимпиадах. Количество таких школ очень ограничено.

Важной частью образования в зарубежных странах стали церковные школы. Например, в США в 70-е годы в католических школах (элементарных, средних) обучалось около 5 млн. учащихся.

Специфические особенности образования в развитых странах дальнего зарубежья рассмотрим на примере США. Обучение детей начинается с 6 лет и обязательно до 16 лет (по законам большинства штатов). Начальная школа - 6 - 8 лет. Средняя школа подразделяется на младшую (7 - 9 классы) и старшую (10 - 12 классы). Старшая средняя школа имеет два профиля: академический с ориентацией на вуз и "практический" - с ориентацией на рабочие профессии. Кроме того, старшая средняя школа характеризуется высокой дифференциацией обучения. Обязательными являются небольшое число дисциплин. На выбор же предлагается до сотни элективных предметов.

Основной тип высших учебных заведений - университеты с высокой платой за обучение. Наиболее высокий уровень обучения обеспечивают дорогостоящие частные университеты: Колумбийский, Гарвардский, Стенфордский, Принстонский. Кроме того, высшее образование можно получить в институтах и колледжах разного профиля.

В истории российского образования, как и в истории России вообще, XX век занимает особое место. После Октябрьской революции 1917 г. вся система народного образования была кардинально преобразована.

Школа стала бесплатной, общедоступной независимо от национальности, пола, социального и имущественного положения. Школа была провозглашена светской, т.е. независимой от церкви.

В 1936 году Советский Союз стал страной грамотности. Совершенство и размах образования в нашей стране - одна из важных причин победы нашего народа в Великой Отечественной войне 1941 - 1945 гг.

Однако подлинным триумфом советской системы образования были успехи в атомной и ракетно-космической областях. После запуска первого искусственного спутника земли в СССР конгресс США создал специальную комиссию с заданием выяснить "Кто виновен в национальном позоре США?". Так американцы определили для себя значение запуска первого спутника у нас. Назвав советскую среднюю и высшую школу "секретным оружием" большевиков, американцы приступили к значительному реформированию своей школы.

Вместе с тем школа и образование в СССР функционировали в условиях жесткого партийного диктата. В отдельные периоды этот диктат осуществлялся настолько ограниченными людьми, что целые науки и научные направления оказывались под запретом. Так, в свое время были объявлены лженауками генетика и кибернетика. Вот почему интеллигенция в массе своей всегда была оппозиционно настроена по отношению к режиму и искренне приветствовала крушение господства партocrатии.

Однако вместе с желанным плюрализмом в деле воспитания и образования в практику российской школы пришел принцип элитарного образования для богатых и превращение массовой школы в скудно обеспеченный отстойник для детей малообеспеченных родителей. Знаменитый Указ № 1, провозгласивший принцип приоритетности образования и установивший оплату труда учителей на уровне средней зарплаты в промышленности, не выполняется ни по одной позиции и используется только в лексиконе российских острословов как синоним известного выражения "потемкинская деревня". И все-таки российская школа всех степеней жива. И она будет жить, пока на ниве народного просвещения трудятся настоящие российские патриоты и подлинные энтузиасты своего дела.

Хочется верить, что именно школа станет инициатором, организатором и центром прозрения нашего народа, и внесет тем самым свой неоценимый вклад в дело возрождения и процветания нашей великой Родины.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Когда и почему появились первые школы и профессионалы-педагоги?
2. Каковы были цели воспитания в первобытнообщинном обществе?

3. Какие страны и почему следует считать прародиной образования?
4. Каковы цели и содержание спартанской системы воспитания?
5. Каковы цели и содержание афинской системы образования?
6. Каковы цели и содержание римской системы воспитания?
7. Каковы характерные черты средневекового воспитания и образования?
8. Что такое "рыцарское воспитание"?
9. Каковы особенности воспитания и образования в эпоху Возрождения?
10. Каковы цели и содержание "классического" образования?
11. Каковы цели и содержание "реального" образования?
12. Каковы цели и структура современного образования в развитых странах?
13. Каковы проблемы образования современной России?

Тема 3. Цели и идеалы образования и воспитания

- 1. Цели образования и воспитания
- 2. Педагогический идеал и его конкретно-историческое воплощение.

1. Цели образования и воспитания

Воспитательный процесс в значительной степени носит целенаправленный характер. Он предполагает определенное направление воспитательных усилий, осознание их конечных целей, а также включает в себя содержательную сторону и средства достижения этих целей. Цели же воспитания определяются идейными и ценностными установками, которые провозглашает то или иное сообщество.

В нашей стране долгое время господствовала идеологическая установка на воспитание человека в духе коммунистических идеалов. Эти идеалы были сформулированы в так называемом "Моральном кодексе строителя коммунизма". Кардинальные изменения, которые произошли в жизни российского общества в последние годы, вызвали определенные затруднения в идейной и ценностной ориентации населения. Прежние идеалы для многих людей утратили свою привлекательность, новые ориентации не сложились.

В правящих кругах, в публицистике заговорили о выработке новой государственной идеологии. Но всякая идеология - это односторонний, социально-заинтересованный подход тех или иных классов и социальных групп к решению общественных проблем, который они стремятся навязать другим в качестве господствующих идейных и ценностных ориентации. Создание и насаждение какой-либо государственной идеологии - это стремление сформировать какую-то новую единую идеологическую платформу, что в условиях многопартийной системы, сложившегося политического и идеологического плюрализма просто не-

возможно, да и не нужно. В мировой педагогической теории и практике уже давно сложилось мнение, что воспитательный процесс не должен быть заложником каких-то конъюнктурных ситуаций, находиться в зависимости от того, какие взгляды и убеждения исповедуют люди, стоящие ныне у власти. Воспитание молодого поколения - это слишком серьезное дело. Оно должно базироваться на постоянных, непреходящих идеях и ценностях. Поэтому в качестве идейной основы всей системы воспитания должны быть выработанные и проверенные многовековой практикой **принципы гуманизма**.

Разберемся, что же конкретно это означает. И для этого сначала уточним понятие "гуманизм". Термин гуманизм очень многозначен, поскольку на протяжении истории его содержание менялось. **Гуманизм** (от лат. *humanus* - человеческий, человечный) прежде всего означает человечность человека: любовь к людям, высокий уровень психологической терпимости (толерантности), мягкость в человеческих отношениях, уважение к личности и ее достоинству. В конечном счете понятие гуманизм оформляется как система ценностных ориентации, в центре которых лежит признание человека в качестве высшей ценности. На основе всего вышеизложенного можно дать такую обобщающую характеристику гуманизма: гуманизм - это совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности.

При такой трактовке гуманизм как определенная система ценностных ориентации и установок получает значение общественного идеала. Человек рассматривается как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание необходимых условий для полной реализации всех его потенций, достижения гармонии в социально-экономической и духовной сфере жизни, наивысшего расцвета конкретной человеческой личности. При этом в современной трактовке гуманизма акцент делается на целостное, универсальное становление человеческой личности. Эта универсальность осмысливается как гармоническое развитие ее интеллектуальных, духовно-нравственных и эстетических потенций. Таким образом, с позиций гуманизма, конечная цель воспитания состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, то есть свободным, самостоятельным существом, ответственным за все происходящее в этом мире. Следовательно, мера гуманизации воспитательного процесса определяется тем, насколько этот процесс создает предпосылки для самореализации личности, раскрытия всех заложенных в ней природных задатков, ее способности к свободе, ответственности и творчеству.

С содержательной стороны реализация принципов гуманизма в воспитательном процессе означает проявление **общечеловеческих ценно-**

стей. В понятие "общечеловеческие ценности" в данном случае вкладывается два дополняющих друг друга смысла. Во-первых, общечеловеческие ценности - это ценности значимые не для какого-то узкого ограниченного круга людей (социальной группы, класса, партии, государства), а как то, что имеет значение для всего человечества. Они в той или иной форме присущи всем социальным общностям, социальным группам, народам, хотя не у всех выражены одинаковым образом. Особенности их выражения зависят от особенностей культурно-исторического развития той или иной страны, ее религиозных традиций, типа цивилизации. Поэтому подход к воспитательному процессу с позиций общечеловеческих ценностей означает его деидеологизацию, то есть отказ от навязывания позиций, установок, убеждений какой-то определенной социальной силы, акцент на духовно-нравственное, интеллектуальное и эстетическое развитие личности, на основе освоения ею всего культурного богатства, накопленного в истории человечества.

Во-вторых, общечеловеческие ценности - это предельные, исторически и социально нелокализуемые ценности. Выражаясь философским языком, можно сказать, что это трансцендентные (запредельные) ценности, то есть ценности, которые носят абсолютный характер, вечные ценности. Верующие люди, осмысливая общечеловеческие ценности с позиций религии, считают, что эти ценности имеют божественную природу. В их основе лежит идея Бога как абсолютного воплощения Добра, Истины, Справедливости, Красоты и т.д. Для неверующих людей, светского сознания за общечеловеческими ценностями стоит многовековой опыт человечества, его потенциалы и устремлений. Они являются плодом "общественного договора", всеобщего согласия и т.д.

При разных подходах к источнику и гаранту общечеловеческих ценностей верующие и неверующие осознают, что общечеловеческие ценности не являются выдумкой каких-то конкретных людей, отражением и выражением социальных интересов каких-либо социальных общностей. Они носят постоянный, непреходящий характер. И именно поэтому общечеловеческие ценности выступают в качестве идеала, регулятивной идеи, образца поведения для всех людей. Выражая опыт всего человечества, эти ценности сформулированы в различных религиозно-нравственных системах в виде заповедей: "не убий", "не укради", "не прелюбодействуй", "не сотвори себе кумира" и т.д.. Воспитание молодежи в духе этих ценностных ориентации во все века и у всех народов считалось непременным условием ее социализации. На эти нравственные установки ориентировались не только верующие, но и неверующие люди. Упомянутый выше "Моральный кодекс строителя коммунизма" представлял собой ни что иное, как переложение на язык современного советского человека тех же самых гуманистических ценностей, к кото-

рым, однако, добавлялись еще определенными идеологическими установками типа "любовь к социалистической Родине", "борьба за победу коммунизма" и т.д.

Следует отметить, что любовь к Родине сама по себе вполне вписывается в систему гуманистических ценностей. Общечеловеческие установки не следует трактовать как некие космополитические ценности. У каждого народа эти ценности выражены особым образом. Это выражение зависит от особенностей культурно-исторического развития той или иной страны, ее религиозных традиций, типа цивилизации. Поэтому общечеловеческое всегда реализуется через конкретно-человеческое.

А каждый конкретный человек является гражданином конкретного государства, принадлежит к определенной народности, нации. И общечеловеческое начало реализуется в этих конкретных социальных образованиях. Поэтому воспитание человека с общечеловеческих позиций не противоречит, а предполагает его воспитание как гражданина, патриота своей страны, Отечества. Следовательно, гуманизм предполагает **патриотизм, любовь к своей Родине**, воспитание гражданской ответственности, уважение обычаев и законов своей страны. Но гуманизм отвергает национализм как идеологию, выдвигающую приоритет частных ценностей и противостоящую общечеловеческому началу.

И еще одна важная установка содержания воспитательного процесса, вытекающая из принципов гуманизма. Гуманизм, как следует из вышесказанного, рассматривает человеческую личность в качестве высшей ценности. Но в таком случае закономерно встает вопрос: не означает ли гуманизм поощрение индивидуализма. По всей видимости, нет. Напротив, гуманизм в силу того, что отдает приоритет общечеловеческому началу, противоречит идеологии индивидуализма. Гуманизм предполагает признание данной личностью в качестве ценности личности всех других людей, любовь к ним, служение им. Не случайно под термином "гуманизм" изначально понималось "человеколюбие". Поэтому гуманизм не исключает, а предполагает **коллективизм**, стремление к общности с другими людьми, их взаимную поддержку. В общественной психологии нашего народа это нравственное качество получило сильный импульс для своего развития. Не случайно в русской философии идея соборности является одной из ведущих идей русского национального самосознания. Таким образом содержание воспитательного процесса должно, ориентируясь на общечеловеческие ценности, не отбрасывать все то лучшее, что имеется в опыте каждой страны, каждого народа, а напротив всемерно актуализировать и развивать этот опыт.

В соответствии с этой установкой должны быть скорректированы цели учебно-воспитательного процесса. В нашей стране традиционно в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса выдвигалась

подготовка высококвалифицированного специалиста, способного с наибольшей эффективностью работать на производстве на благо нашего государства. Гуманистический подход требует, чтобы в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса должно рассматриваться создание предпосылок для самореализации личности. Иначе говоря, речь должна идти об определенной смене ценностных ориентации, которые предполагают не коренное изменение учебно-воспитательного процесса, а перестановку акцентов. Первый тип ценностной ориентации носит технократический характер. Он ориентирован на экономическую эффективность, максимальное использование выпускника вуза в интересах государства. Второй - на интересы каждого конкретного студента как личности, удовлетворение его потребностей, создание предпосылок для реализации им своего разностороннего потенциала.

Это совсем не означает, что снимается задача подготовки его как высококвалифицированного специалиста. Без высокой квалификации выпускник вуза не может реализовать себя как личность. Но гуманистическая ориентация предполагает отход от одномерной оценки студента как будущего функционера общественного производства. Напротив, ориентация на узкоспециализированную подготовку противоречит интересам студента, поскольку рыночная экономика может поставить нашего выпускника в такие условия, что его узкоспециализированные знания не позволят не только реализовать себя, а может быть даже просто заработать на жизнь. Значит надо обеспечить такую систему обучения, которая бы позволяла выпускнику вуза проявить себя на более широком поле деятельности. А это, как свидетельствует опыт, возможно за счет усиления общенаучной и гуманитарной подготовки. Итак, гуманизация учебного процесса предполагает формирование учебных планов таким образом, чтобы они максимально учитывали интересы студентов в новых социальных и экономических реальностях, а не интересы тех или иных кафедр, вуза, государства. И наконец, гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах учебно-воспитательного процесса. Речь идет о гуманистической педагогике. В самом общем плане эта педагогика предполагает высокую степень индивидуализма и дифференциации обучения, акцент на пробуждение активности и инициативности обучаемого, применение в отношениях преподавателя и студента основных принципов педагогики сотрудничества. Подробнее эти вопросы будут рассматриваться в теме 5.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Какое значение имеет постановка цели воспитания и образования?
2. Каково содержание понятия гуманизм?

3. Дай определение общечеловеческим ценностям.
4. Каковы истоки общечеловеческих ценностей?
5. Укажи как соотносятся общечеловеческие и конкретно-исторические ценности.

Тема 4. Педагогический идеал и его конкретно-историческое воплощение

Цель воспитания нельзя выдумать или выдвинуть произвольно. Она должна соответствовать представлению общества об идеале человеческой личности.

Идеал человеческой личности

Идеал человеческой личности – это представление о совершенном человеке, которое живет в произведениях литературы и искусства, народном творчестве. Посмотрите на героев сказок, песен, народных былин и сказаний. Сказочный герой и смел, и честен, и храбр, и справедлив. Сказочная героиня добра, отзывчива, трудолюбива, почтительна со старшими, она послушная дочь и верная жена. Если прочитать сказки народов Кавказа, то "настоящий джигит" вроде бы не похож на "доброго молодца" из русских сказок, но это только на первый взгляд. Как подчеркивает исследователь народной педагогики Г.Н. Волков, идеалы личности у разных народов очень близки друг другу. Они обязательно включают в себя такие качества как ум, красота, трудолюбие, физическая сила, выносливость.

Идеал телесной и духовной красоты занимал умы многих педагогов уже с глубокой древности, с античных времен. Однако там гармоничное соединение физического и духовного в человеке полностью исключало труд. Дети рабовладельцев воспитывались в презрении к труду, который был уделом рабов. В средние века идеалом становится духовный аспект. Церковь (а именно она монополизировала все дело воспитания в этот период) считала, что физические радости отвлекают человека от церковных догм и объявило их греховными. В этих условиях идея сочетания духовной и физической красоты считалась еретической и совершенно заглохла.

Идея гармонического развития человека вновь прозвучала и получила дальнейшее развитие в трудах педагогов-гуманистов эпохи Возрождения. Эта эпоха подарила миру много разносторонне образованных людей, развивших до высокого совершенства свои природные задатки. Однако все эти выходцы из привилегированных сословий. Впервые реабилитировали труд, показали его как добродетель, а не как проклятие, социалисты-утописты. Они видели идеал разностороннего воспитания в соединении обучения с трудом, в котором принимают участие все члены общества. Сейчас идея всестороннего развития личности как высшей

цели воспитания признается всем миром. И, тем не менее, ни одна страна не может похвастаться ее достаточно полной реализацией, да и понимается она разными педагогическими и философскими школами, мягко говоря, неоднозначно.

Следует иметь в виду, что в любом обществе существуют два педагогических идеала личности. Один - высокий, широко рекламируемый, но заведомо недостижимый. Его предназначение - быть маяком, ориентиром, высшим образцом, к которому следует подвести воспитуемого как можно ближе. Другой идеал достаточно приземленный. Он, как правило, имеет реальное воплощение, явно не пропагандируется. Назовем его "реальным идеалом". Реальный идеал - это герой своего времени, это тот, которому все завидуют, на месте которого каждый хотел бы оказаться, чью судьбу, если не все, то очень многие желают своим детям.

Во время Великой Отечественной войны был идеал боевого офицера, защитника Родины. И после войны бравый офицер еще долго оставался кумиром молодежи, а военные училища могли снимать сливки с каждого выпуска средних школ. Затем постепенно лидерство захватили научные работники (особенно физики), талантливые инженеры, другие высококвалифицированные специалисты. В подтверждение этому достаточно вспомнить фантастические конкурсы в вузы 50 - 60-х годов. Начиная с 70-х годов большую притягательность получила карьера партийного функционера и государственного чиновника, имеющего "выход" за рубеж. Выражения "работает в обкоме" или "работает за границей" считалось высшей аттестацией, символом полного благополучия, вершиной жизненного успеха. Это был симптом серьезного неблагополучия государства, однако ни он, ни другие, еще более красноречивые (в частности экономические) сигналы не послужили должным предупреждением.

Но какие бы зигзаги не делала российская история, идеал русской народной педагогики был и остается неизменным: беззаветно любящий свою Родину, высоконравственный труженик. Сохранить и утвердить этот идеал - человеческое предназначение и профессиональный долг российских педагогов.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Что такое педагогический идеал?
2. Как изменялось представление об идеале на протяжении исторического развития общества?
3. Каковы особенности педагогического идеала в современном российском обществе?

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА О ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ

План занятий:

1. Предмет, и задачи педагогики. Категории педагогики
2. Методология педагогической науки. Методы исследования в педагогике
3. Обзор развития идей педагогики в Европе
4. Развитие педагогики в России
5. Становление и развитие педагога

Тема 1. Предмет и задачи педагогики. Категории педагогики.

Исторически педагогика складывалась как наука о воспитании подрастающих поколений. Постепенно сфера применения педагогики расширялась, и педагогами стали называть всех тех, кто был связан с обучением и воспитанием молодых. В настоящее время – это наука о закономерностях воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей, об управлении их развитием в соответствии с потребностями общества.

Раскрывая предмет педагогики, нельзя не коснуться её категорий, т.е. понятий выражающих научные обобщения. К этим категориям относятся воспитание в широком значении, образование, обучение, формирование и развитие.

Воспитание в широком значении представляет собой целенаправленный организованный процесс, обеспечивающий всестороннее, гармоничное развитие личности, подготовку её к трудовой и общественной деятельности. Часто «воспитание» употребляется как понятие «воспитательная работа», в процессе которой формируется убеждения, нормы нравственного поведения, черты характера, эстетические вкусы, физические качества человека.

Обучение – это планомерный, организованный и целенаправленный процесс передачи подрастающему поколению знаний, умений, навыков руководства его познавательной деятельностью и формирования у него мировоззрения, средство получения образования.

Образование – результат обучения. Образование – это объём систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый. Главный критерий образованности – системность знаний и системность мышления, способность человека самостоятельно пополнять недостающие звенья в системе знаний с помощью новой информации и логических рассуждений.

Сообщая обучаемым те или иные знания, педагоги всегда им придают необходимую направленность, формируя важнейшие мировоззренческие, социальные, идеологические, нравственные и многие другие

установки. Поэтому обучение имеет воспитательный характер. Точно так же в любом воспитании содержатся элементы обучения.

Обучая – воспитываем, воспитывая – обучаем.

Развитие – это процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека. Оно связано с постоянными, непрерывающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое. Для углублённого изучения этого процесса современная наука выделила в процессе развития физические, психические, духовные, социальные стороны. Педагогика изучает проблемы духовного развития личности во взаимосвязи со всеми другими компонентами. Предметом педагогики является изучение процессов обучения и воспитания личности любого возраста.

Тема 2. Методология педагогической науки. Методы исследования в педагогике

Методология изучает мировоззренческую концепцию современной науки, т.е. основные исходные положения, утвердившиеся в науке.

Методология педагогической науки:

- Система знаний об отправных положениях педагогической теории, о принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений и методах их исследования, а также путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования

- Общие принципиальные исходные положения, которые лежат в основе исследования любой педагогической проблемы

Принципы педагогического исследования представляют собой основные правила любых педагогических исследований отражаются в ряде принципов, которые определяют подход к проблеме, методику получения фактов и их анализ.

Принцип целостного изучения педагогического явления или процесса. Принцип целостного изучения явления или процесса предполагает:

- максимальное использование системного подхода в исследовании;
- установление связи изучаемого качества с сущностными силами личности,
- показ многообразия внешних влияний, воздействующих на формирование качества личности, на ход педагогического процесса, и изложение методики руководства этими влияниями со стороны воспитателей;
- раскрытие механизма изучаемого явления (движущие силы, их возникновение, развитие, взаимодействие, составные элементы и их взаимосвязь, этапы развития, условия и факторы, от которых это развитие зависит);

—четкое определение места изучаемого педагогического явления в целостном педагогическом процессе (его специфика — общие и частные функции прежде всего).

Принцип комплексного использования методов исследования.

Принцип комплексного подхода к изучению проблем требует:

- многоцелевой установки при изучении педагогических явлений, что отражается в выдвижении нескольких исследовательских задач (изучение сущности явления, его движущих сил, внутренних факторов, внешних условий, педагогического руководства явлением на основе всех этих теоретических положений);
- охвата как можно большего числа связей изучаемого процесса, явления с другими и выделения из них самых существенных;
- учета всех внешних воздействий при проведении исследовательской работы, устранения случайных влияний, искажающих картину педагогического процесса;
- проверки одного и того же педагогического факта многократно с помощью различных методов исследования, постоянной проверки и уточнения полученных данных;
- философского, логического и психолого-педагогического анализа полученных в исследовании результатов.

Принцип комплексного подхода к решению научных педагогических проблем обусловлен сложностью самого педагогического процесса, его диалектичностью. Любой факт и любое явление в педагогике тесно связаны с другими, имеют открытые и закрытые связи, простые и сложные зависимости, в них переплетаются типичное и своеобразное, общее и индивидуальное.

Принцип объективности занимает особое место в силу большого числа субъективных факторов в педагогическом процессе. Каждый ребенок неповторим, каждый учитель—индивидуальность. Отношения учителей и учащихся построены на субъективных факторах: у каждого учителя свое мнение о каждом ученике, точно так же каждый ученик по-своему понимает и изучает каждого учителя. Субъективизм воспитательских отношений дополняется субъективным миром ученого. В этой обстановке принцип объективности, стремление к поискам истины, максимальная добросовестность крайне необходимы.

Принцип объективности требует:

- проверки каждого факта несколькими методами
- уточнения полученного фактического материала в ходе всей проводимой экспериментальной или опытной работы;

—сопоставления данных своего исследования с данными других исследователей, установления сходства и различия в характеристике изучаемых качеств и явлений;

—получения научных данных путем сравнения различных точек зрения;

Принцип единства изучения и воспитания ребенка.

Сложность педагогического эксперимента заключается в том, что надо одновременно решать несколько задач: изучать детей и воспитывать их, проверять положения, гипотезы и обобщать результаты экспериментальной работы, быть исследователем и воспитателем, изучать детей и побуждать их к самоизучению. Исследователю надо совмещать выполнение нескольких дел одновременно. Такой рациональный путь научного исследования в то же время должен быть наиболее точным, достоверным, объективным. Вот почему при разработке методики научного исследования важнейшая задача заключается в том, чтобы превратить методы изучения детей в методы воспитания.

Принцип историзма.

При историческом анализе педагогического явления необходимо:

- выявление социальных факторов, породивших предпосылки для возникновения педагогической идеи;
- определение основных исторических процессов, которые привели к изменению точек зрения;
- показ, как практика воспитания оказала влияние на изменение педагогических взглядов по проблеме;
- раскрытие сущности явления с позиции педагогического наследия прошлого;
- обобщение того, что накопила наука к данному моменту по изучаемой проблеме.

Методология педагогической науки (Научно-педагогическое исследование):

- Процесс формирования новых педагогических знаний
- Вид познавательной деятельности, направленный на открытие объективных закономерностей обучения, воспитания и развития.

Методология педагогической деятельности:

- Постановка проблемы
- Диагностика
- Использование логики научного исследования
- Анализ полученных данных
- Выводы

Основное отличие – выводы имеют конкретно-педагогическую направленность и адресность.

С помощью методов исследования каждая наука добывает информацию об изучаемом предмете, анализирует и обрабатывает полученные данные, включает в систему известных знаний. Конечная цель любого педагогического исследования – выявление порядка, регулярности в изучаемом процессе, т.е. установление закономерности.

К традиционным методам исследования в педагогике, как и в психологии относятся: наблюдение, эксперимент, тестирование и анкетирование. Так же как и в психологии исследуется (анализируется) продукты деятельности учащихся и педагогов: письменные работы, рисунки, предметы детского творчества (модели технического творчества, глиняные изделия и другие поделки), анализируется учебная документация. Отдельное значение в педагогике имеет изучение педагогического опыта отдельных преподавателей – наставников, анализ методической и педагогической литературы, видеоматериалов. Это исследование направлено на выявление исторических связей воспитания и этики поведения в разные периоды жизни страны, выявление общего и устойчивого в учебно-воспитательной системе.

Вопросы:

1. Что представляет собой педагогический процесс? Какова его функция?
2. В чём различие и что общего в таких понятиях как образование, воспитание, обучение?
3. Какие методы исследования в педагогике и психологии общие?
4. Каковы функции воспитания?
5. Каковы задачи обучения в школе, в среднем профессиональном учебном заведении?

Тема 3. Обзор развития идей педагогики в Европе

Смысл человеческого бытия и ценности образования волновали всех ученых уже в наиболее развитых странах Древнего мира – Китае, Индии, Египте, Греции. Там были предприняты серьезные попытки обобщения. Колыбелью европейских систем воспитания стала древнегреческая философия.

В трудах крупнейших мыслителей Демокрита, Сократа, Платона и Аристотеля сформированы такие важные идеи воспитания как: «Природа и воспитание подобны», учение вырабатывает прекрасные вещи только на основе труда и т.п. Их идеи доказали, что наиболее жизнестойкими системами воспитания становятся те, в которых главным является нравственное и трудовое начало.

В период средневековья образование во многом потеряло прогрессивную направленность античных времен, и только эпоха Возрождения вернула былые идеи. В XVII века педагогика выделилась в самостоятельную науку. Она оставалась связанной с философией потому, что обе эти науки занимаются человеком, изучают его бытие и развитие.

Выделение педагогики из философии и оформление ее в самостоятельную систему связано с именем великого чешского педагога Яна Амоса Коменского автора труда «Великая дидактика».

Я.А. Коменский впервые обосновал идею всеобщего обучения и требование обучать детей на родном языке. Он разработал все основные вопросы организации учебной работы, классно-урочную систему. Коменский полагал, что основу педагогической деятельности составляет принцип природосообразности. Согласно этому принципу, образование и воспитание должны соответствовать природе вообще и природе ребенка, его психологическим особенностям.

Крупным педагогом XVII века был Джон Локк, главную задачу он видел в том, чтобы научить человека управлять собой, своими страстями. Локк считал, что добродетельный, разумный и искусный в ведении своих дел человек гораздо предпочтительней, чем великий ученый, не обладающий указанными качествами.

Ж.Ж. Руссо принадлежал к французским просветителям XVII века. Им была выдвинута теория естественного свободного воспитания, которая во многом согласовывалась с принципом Я.А. Коменского о природосообразности. Ж.Ж. Руссо разработал возрастную периодизацию развития ребенка и соответствующие каждому периоду педагогические задачи физического, умственного и нравственного развития. Руссо придавал огромное значение необходимости трудовой подготовки, чтобы человек мог зарабатывать себе на жизнь и быть независимым.

Под влиянием идей Руссо оказался швейцарский педагог И.Г. Песталоцци. Он считал главной целью воспитания и образования саморазвитие природных способностей человека, постоянное его совершенствование и формирование нравственного облика. Большое место в обучении и воспитании Песталоцци отводил труду. Соединению учения и труда, предлагая постепенно усложнять их в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями ребенка.

В конце XVIII века педагогика в Европе и США развивалась достаточно активно. Одни ученые видели цель воспитания в гармонии воли с эстетическими идеями. Другие ученые определяли цель образования как подготовку человека – дельца, могущего взять от жизни все, что ему требуется. Те, задачи педагогики рассматривались очень

утилитарно. В XX веке многие педагоги были склонны считать, что основополагающими должны быть интересы ребенка, что педагог-практик не воспитывает и обучает, а лишь предоставляет природе ребенка спокойно и медленно формировать себя, дабы не навязывать вкусы взрослых. Однако существовало движение сторонников трудовой школы и гражданского воспитания;

Ассоциативно-рефлекторная теория обучения и теория поэтапного формирования умственных действий.

Подводя итоги краткого экскурса по идеям, педагогики можно сделать вывод о том, что во все времена ценилось нравственное и умственное развитие. Особую роль в формировании личности занимает необходимость трудовой подготовки, которая способствует осознанию значения воли в преодолении трудностей, а умение зарабатывать на жизнь дает возможность самоутвердиться и быть независимым.

Появилось четкое осознание зависимости содержания обучения молодого человека от социального окружения. Появилась педагогика высшей школы и понимание обязательности непрерывного пополнения знаний, одновременно необходимость формировать умение грамотно распоряжаться своими интеллектуальными возможностями, преодолевая умственную усталость, нервные перегрузки.

Вопросы:

1. С какими науками у педагогики остается наиболее тесная связь?
2. Какие цели воспитания и обучения были главными в древней Греции и в эпоху Возрождения?
3. Какова роль Я.А. Каменского в оформлении педагогики как научной дисциплины?
4. Рассказать основные педагогические идеи в Европе в XVII–XVIII вв.
5. Назовите цели и ценности образования в XIX и XX вв.

Тема 4. Развитие педагогики в России

В России педагогические знания имели много общего с европейскими, одновременно были и свои традиции. К одним из ранних памятников педагогической литературы относится «Поучение», созданное в XII в. великим князем Владимиром Мономахом. Прежде всего он утверждал мысль о постоянном присутствии Бога в человеческих делах, но противоположность европейским средневековым поучениям, прославлявшим аскетизм, Киевский князь отмечал, что «человеколюбивый Бог» вовсе не требует от каждого человека таких сверх усилий, как затворничество, строгий пост и т.п. Своих детей он призывал не забывать бедных и убогих, почитать наставников, глубоко любить родину, не щадить жизни при защите ее от врагов.

Кроме того, обращал внимание на необходимость настойчиво овладевать знаниями, уважать и любить книгу. Важным средством воспитания Мономах считал положительный пример.

Идеалом средневекового воспитания на Руси многие считают сборник наставлений XVI в., известный под названием «Домострой». В нем значилось, что родители отвечают перед Богом за детей своих, дети же должны почитать родителей.

«Домострой» рекомендовал суровые методы воспитания, но строгость совмещалась с требованиями любить детей и заботиться о них.

Особое внимание направлялось на воспитание трудолюбия, чувства ответственности перед государством, церковью и родителями.

По указу Петра I Киево-Могилянская коллегия, получившая в 1701г. статус академии, становится первым высшим учебным заведением на восточнославянских землях. В ней учились многие активные деятели русской культуры. К этому времени в Москве основана Славяно-греко-латинская академия и школа математических и навигационных, которая считается первой в Европе государственной реальной школой, где учатся представители всех сословий. Позднее открываются инженерная, артиллерийская, хирургическая и горная школы. Академический университет и гимназия. Важным толчком в развитии педагогического знания на Руси служил тот факт, что Петр I вменил в обязанность академика, ведение занятий с целью подготовки научной и педагогической смены.

Огромное внимание уделял подготовке русских ученых М.В. Ломоносов, стремясь сделать Академию центром просвещения.

Исключительно важную роль в истории развития педагогической мысли России сыграл К.Д. Ушинский. Он по праву считается основоположником самобытной русской педагогической науки и создателем народной школы в России. Все общепедагогические и дидактические вопросы он решал с точки зрения служения интересам своей Родины, своего народа, руководствуясь девизом: «Сделать как можно больше пользы своему Отечеству». Ушинский впервые научно обосновал систему подготовки учителя как важной части педагогической науки.

Рассматривая человека как предмет воспитания, он указывал на необходимость тщательного изучения педагогики, психологии ребенка, явления социальной жизни, в которых существует учащийся, рассматривать со знанием истории государства и особенностей данного народа.

«Самое воспитание – писал К.Д. Ушинский, если оно желает счастья человеку, должно воспитать его не для счастья, а приготавливать к труду жизни». Одинаково необходимым он считал физический и ум-

ственный труд, где важным видом умственного труда является учение.

Советский период развития педагогической мысли в России также выдвинул ряд самобытных деятелей. В первое десятилетие советской власти решалось много новых проблем в связи с иными отношениями в экономическом и хозяйственном строительстве. Важно было разработать конкретную систему политического образования и приобщения молодых к производительному труду; необходимо формировать у школьников навыки общественной жизни на основе труда и организовать детский коллектив. Эти вопросы решались в трудах П.П. Блонского, Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко.

В послевоенный период значительный вклад в развитие отечественной педагогики внес В.А. Сухомлинский, разрабатывая практические направления нравственного и трудового воспитания. Он рассматривал детский коллектив как основу воспитания, раскрыл закономерности его формирования и руководства деятельностью.

Новыми подходами в обучении и воспитании явились труды целой плеяды учителей, создавших «педагогику сотрудничества». Основные их выводы: интересно и с удовольствием учатся дети тогда, когда учитываются их индивидуальные способности, создается атмосфера успеха и требовательности для всех; в сотрудничестве участвуют родители, дети, учитель.

Однако с распадом СССР интересных представителей «педагогики сотрудничества» по разным странам.

Коротко подводим итоги исторического анализа педагогической мысли на Руси. С давних времен внимание старших было направлено на формирование в молодых трудолюбия, желания обучиться делу, (не перепродавать, менять, а знать ремесло). Все люди без исключения не просто должны любить Родину, а, не щадя жизни своей, обязаны уметь защищать ее от врагов.

Пример старших в этом почитается во всех слоях населения. Именно так и старшие и молодые становятся и остаются нравственными и трудолюбивыми всю жизнь.

Родители не только заботятся о детях, но отвечают перед высшим судьей – Богом за поведение детей за их умение быть ответственными перед государством и церковью в своих поступках и работать «не покладая рук».

Начиная со времен Петра I, остается большой выбор в обучении наукам, ремеслам.

Высшая отечественная школа всегда славилась участием в процессе обучения ведущих ученых, которые одновременно с обучением включали молодежь в исследовательскую деятельность. С середины

XIX в. Государство серьезно относилось к подготовке педагогических кадров, требуя от учителя широкого кругозора, тем самым совершенствовало обучение молодых.

Вопросы:

1. Сравните европейский и отечественный подход к образованию в средние века.
2. Какова суть реформ Петра I в области образования на Руси.
3. Какие особенности в развитии сферы образования предложил К.Д. Ушинский.
4. Какие педагогические идеи обосновывали и развивали педагоги советского довоенного периода.
5. Каковы были цели воспитания и обучения в послевоенные годы в советской школе.

Тема 5. Становление и развитие педагога

Профессиональное развитие — это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, внутренняя детерминация активности учителя, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности. При несоответствии уровня профессионального развития педагога инновационной системе образования, возникают проблемы. **Технология развития педагога** — набор форм, методов, способов, приёмов, системно используемых в процессе образования и **самообразования** педагога, приводящий всегда к достижению прогнозируемого результата с допустимой нормой отклонения.

Самообразование — основа развития педагога, которое является «целенаправленной, определенным образом осуществляемой познавательной деятельности педагога по овладению общечеловеческим опытом, методологическими и специальными знаниями, профессиональными умениями и навыками, необходимыми для совершенствования педагогического процесса»

Таблица 2. Профессиональное развитие

Параметры	Профессиональное развитие
Ценности	Развитие и расширение системы ценностных ориентаций личности как системы морально-этических принципов, детерминирующих профессиональную деятельность
Цель	Развитие положительной мотивации к профессиональной деятельности и повышению своего мастерства, самореализация
Перспектива	Прогнозирование карьерного роста и «творение» собственной профессиональной биографии
Задачи развития	Корректировка, совершенствование имеющихся профессиональных умений, навыков, способов деятельности на основе интериоризации новой информации. Рефлексия профессиональной деятельности, педагогического опыта

Различают следующие формы организации самообразования:

1. *Курсовая подготовка в институтах повышения квалификации* подразумевает возможность получения квалифицированной помощи от специалиста-преподавателя, а также возможность обмена опытом между коллегами.

2. *Получение второго высшего образования или второй специальности* подразумевает возможность выстраивать индивидуальную траекторию образования, т. к. структура большинства программ имеет модульный характер: одни обязательны для изучения, другие предполагают индивидуальный выбор; система "ученый-учитель", при которой обучение ведут ученые-специалисты.

3. *Дистанционные курсы повышения квалификации, конференции, семинары, олимпиады и конкурсы* дают возможность пройти их в удобное для педагогов время; возможность выбора темы по интересующим и наиболее актуальным для конкретного педагога вопросам.

4. *Индивидуальная работа по самообразованию* может включать в себя: научно-исследовательскую работу по определенной проблеме; посещение библиотек, изучение научно-методической и учебной литературы; участие в педагогических советах, научно-методических объединениях; посещение уроков коллег, обмен мнениями по вопросам организации занятий, содержания обучения, методов преподавания; теоретическую разработку и практическую апробацию разных форм уроков, внеклассных мероприятий и учебных материалов.

5. *Сетевые педагогические сообщества* – новая форма организации самообразования учителей. Сетевое педагогическое сообщество – это интернет-ресурс, созданный для общения единомышленников, педагогов различных регионов нашей страны, желающих поделиться опытом, поспорить, рассказать о себе, узнать нужную информацию. Сетевое сообщество открывает перед педагогами следующие возможности: использование открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов; самостоятельное создание сетевого учебного содержания (ЦОР, сайт, страница в соцсети); освоение информационных концепций, знаний и навыков; наблюдение за деятельностью участников сообщества.

Результаты педагогической деятельности могут быть представлены в следующих формах:

- Серия учебных занятий
- Методическая продукция
- Портфолио
- Собеседование
- Творческий отчет
- Представление результатов педагогической деятельности
- Мастер-класс
- Творческая мастерская
- Педагогический проект
- Отчет о результатах (ходе) экспериментальной, инновационной деятельности
- Профессиональные конкурсы

Технология организации самообразования педагогов может быть представлена в виде следующих этапов:

1-й этап – диагностический, который предусматривает создание определенного настроя на самостоятельную работу, анализ затруднений, постановку проблемы, изучение психолого-педагогической и методической литературы по выбранной проблеме, планирование и прогнозирование результатов.

2-й этап – практический, во время которого происходит накопление педагогических фактов, их отбор и анализ, проверка новых методов работы, постановка экспериментов. Практическая работа продолжает сопровождаться изучением литературы.

3-й этап – обобщающий. Происходит подведение итогов, оформление результатов по теме, презентация материалов на заседаниях методических объединений, педагогических советов.

4-й этап – внедренческий, на котором педагог в процессе дальнейшей работы использует собственный опыт, а также занимается его распространением.

Составляющие процесса самообразования педагога:

-Изучать и внедрять новые педагогические технологии, формы, методы и приемы обучения;

- Посещать уроки коллег и участвовать в обмене опытом;

-Периодически проводить самоанализ своей профессиональной деятельности;

-Совершенствовать свои знания в области классической и современной психологии и педагогики;

-Систематически интересоваться событиями современной экономической, политической и культурной жизни;

РАЗДЕЛ 3. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

План занятий:

Тема 1. Сущность педагогической деятельности

Тема 2. Профессиональная Я-концепция учителя

Тема 3. Педагогическая направленность: понятие и структура

Тема 4. Мотивация и продуктивность педагогической деятельности

Тема 1. Сущность педагогической деятельности

1.1. Особенности педагогической деятельности

http://imp.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_12_14.html Своим происхождением учительская профессия обязана обособлению образования в особую социальную функцию, когда в структуре общественного разделения труда сформировался специфический тип **деятельности**, назначение которой - подготовка подрастающих поколений к жизни на основе приобщения их к ценностям человеческой культуры (Мюнстерберг Г., 1997; см. аннотацию).



Многие теоретики-педагоги отмечали огромное нравственное воздействие, могучую и мудрую власть учительской профессии. Платон писал, что если башмачник будет дурным мастером, граждане от этого будут только несколько хуже обуты, но если воспитатель детей будет плохо выполнять свои обязанности, в стране появятся целые поколения невежественных и дурных людей. Учителю, подчёркивал Я.А. Коменский, вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем. Он проводил ряд блестящих аналогий

между учителем и садовником, учителем и предприимчивым архитектором, уподоблял учителя усердному ваятелю, расписывающему и шлифующему умы и души людей. К.Д. Ушинский рассматривал учителя как ратоборца истины и добра, как живое звено между прошедшим и будущим, посредника между тем, что создано прошлыми поколениями и поколениями новыми. Его дело, по виду скромное, - одно из величайших дел в истории. Если учитель, полагал Л.Н. Толстой, имеет только любовь к делу, он будет хорошим учителем. Если учитель имеет только любовь к ученикам, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочёл все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам - он совершенный учитель. Как правильно указывал А.С. Макаренко, ученики простят своим учителям и сухость и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего ценят они в педагоге мастерство, глубокое знание предмета, ясную мысль. Ни один учитель, считал В.А. Сухомлинский (Сухомлинский В.А., 1979; см. аннотацию), не может быть универсальным (а потому абстрактным) воплощением всех достоинств. В каждом что-то преобладает, каждый имеет неповторимую живинку, способен ярче, полнее других раскрыть, выявить себя в какой-то сфере духовной жизни. Эта сфера как раз и является тем личным вкладом, который вносит индивидуальность педагога в сложный процесс влияния на учащихся. Огромное внимание изучению особенностей педагогической деятельности уделял и Л.С. Выготский (Выготский Л.С., 1996; см. аннотацию) (Хрест. 12.1).



Многие авторы определяют **педагогическую деятельность** учителя как воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования (И.А. Зимняя, 1997, Маркова А.К. 1993)

Климовым Е.А. (Климов Е.А., 1996) была разработана схема характеристик профессий. Согласно этой схеме, объектом педагогической профессии является человек, а предметом - деятельность его развития, воспитания, обучения. Педагогическая деятельность относится к группе профессий "человек - человек" (см. анимацию).

• В состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя (рис. 2) входят общая направленность его личности (социальная зре-



лость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, **гуманизм**, высокоразвитые, прежде всего познавательные, интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии), а также некоторые специфические качества:

- *организаторские* (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность);
- *коммуникативные* (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность);
- *перцептивно-гностические* (наблюдательность, **креативность**, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и **беспристрастность**, бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний);
- *экспрессивные* (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора);
 - *профессиональная работоспособность*;
 - *физическое и психическое здоровье*.

В изучении психологии **педагогической деятельности** можно выделить ряд проблем (рис. 3). Среди важнейших из них можно выделить следующие:

1. Проблема творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов.
2. Проблема профессионализма учителя.
3. Проблема психологической подготовки учителя.
4. Проблема подготовки учителей к системам развивающего обучения.
5. Проблема повышения квалификации учителей и др.

1.2. Структура педагогической деятельности

- Как и любой вид деятельности, деятельность педагога имеет свою структуру (Зимняя И.А., 1997, см. аннотацию; Митина Л.М., 1998; см. аннотацию). Она такова:
 1. Мотивация.
 2. Педагогические цели и задачи.
 3. Предмет педагогической деятельности.
 4. Педагогические средства и способы решения поставленных задач.
 5. Продукт и результат педагогической деятельности.

Каждый вид **деятельности** имеет свой предмет, точно также и педагогическая деятельность имеет свой.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленная на освоение учениками предметного **социокультурного опыта** как основы и условия развития.

• **Средствами** педагогической деятельности являются:

- научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется понятийно-терминологический аппарат учащихся;
- "носители" знаний - тексты учебников или знание, воспроизводимое учеником при наблюдении (на лабораторных, практических занятиях и т.п.), организованном учителем, за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности;
- вспомогательные средства - технические, компьютерные, графические и др.

• **Способами** передачи социального опыта в педагогической деятельности являются:

- объяснение;
- показ (иллюстрация);
- совместная работа;
- непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая);
- тренинги и др.

• **Продукт** педагогической деятельности - формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности **аксиологических**, нравственно-этических, **эмоционально-смысловых**, предметных, оценочных составляющих. Продукт этой деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий. Результатом **педагогической деятельности** как выполнения ее основной цели являются развитие обучающегося:

- его личностное совершенствование;
- интеллектуальное совершенствование;
- становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

.1.3. Функции и противоречия педагогической деятельности

• В ряде психолого-педагогических работ выделяются две группы педагогических функций - *целеполагающие* и *организационно-структурные*.

- 1. В **целеполагающую** группу входят следующие функции:
 - ориентационная;
 - развивающая;

- мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся);
 - информационная.
- Эта группа функций соотносится с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека.
 - 2. В **организационно-структурную группу** входят следующие функции:
 - конструктивная;
 - организаторская;
 - коммуникативная;
 - гностическая.
- Так, **конструктивная** функция обеспечивает:
 - а) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися;
 - б) проектирование деятельности учащихся, в которой информация может быть усвоена;
 - в) проектирование собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися.
- **Организаторская** функция реализуется через организацию:
 - а) информации в процессе сообщения ее учащимся;
 - б) различных видов деятельности учащихся;
 - в) собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися.
- **Коммуникативная** функция предполагает:
 - а) установление правильных взаимоотношений с учащимися;
 - б) нормальные, деловые отношения с другими учителями, с администрацией школы.
- **Гностическая** (исследовательская) функция предусматривает изучение:
 - а) содержания и способов воздействия на других людей;
 - б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей;
 - в) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.
- Сфера профессионального труда учителя - это арена преодоления множества противоречий (рис. 4). Это противоречия между следующими факторами:
 - динамикой профессиональных задач и внутренней готовностью учителя к их осуществлению;

- динамикой образовательной политики и стремлением учителя занимать чёткую и последовательную позицию;
- личностной потребностью учителя в творческой самореализации и возможностью её удовлетворения;
- растущим объёмом актуальной информации и рутинными способами её переработки, хранения и передачи;
- потребностью общества в образовательных услугах и сокращением резервов рабочего времени учителя;
- уменьшением их численности и низким материальным уровнем учительских кадров;
- возрастанием величины свободного времени у подавляющего большинства социально-профессиональных групп - и противоположной тенденцией сокращения бюджета времени у представителей педагогических профессий и др.

1.4. Уровни продуктивности педагогической деятельности

- **Педагогическая деятельность** имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это, прежде всего:

- целенаправленность;
- мотивированность;
- предметность.

http://imp.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_12_5.html Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Н.В. Кузьмина (Кузьмина Н.В., 1990. С.13; см. аннотацию) выделяет пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

I уровень - (минимальный) **репродуктивный**; педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам; **непродуктивный**.

II уровень - (низкий) **адаптивный**; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; **малопродуктивный**.

III уровень - (средний) **локально-моделирующий**; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (т.е. умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность; **среднепродуктивный**.

IV уровень - (высокий) **системно-моделирующий знания** учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы



знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом; **продуктивный**.

V уровень - (высший) **системно-моделирующий деятельность и поведение** учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; **высокопродуктивный** (рис. 5).

Тема 2. Профессиональная Я-концепция учителя

2.1. Понятие Я-концепции

Я-концепция – это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности.

В психологии под самосознанием, или "Я", понимается либо процесс накопления представлений о себя, либо результат этого процесса.

- В первом случае исследователя интересуют динамические аспекты **самосознания**:
 - появление и формирование самосознания,
 - его развитие на протяжении жизни человека,
 - появление и развитие самосознания человека и истории человечества и т.д.
- Во втором случае рассматриваются в большей степени:
 - форма этого опыта,
 - его структура и организация,
 - его функции в жизнедеятельности человека.
- В вопросе классификации различных сторон самосознания, или "Я"-феномена, важными являются два критерия:
 1. Самосознание личности отражает позиции человека в различных социальных группах:
 - "Я" как представитель определенной профессиональной группы;
 - "Я" как член семьи;
 - "Я" как член определенных общественных организаций и т.д.
 2. Существенным критерием классификации "Я"-феномена является точка зрения, с которой осуществляется анализ и оценка себя.
 - Временная точка зрения на себя:
 - "прошлое Я" - каким я был раньше;
 - "настоящее Я" - какой я сейчас;
 - "будущее Я" - каким я вижу себя в будущем.
 - С точки зрения различных ценностей:
 - каким я хотел бы быть сам - личные ценности;
 - каким меня хотели бы видеть друзья - ценности референтной группы.

- Принятие точки зрения других из своего социального окружения - мое представление, например, о том, как меня оценивают мои коллеги по работе ("рефлексивное Я") и т.д.

Все эти различные аспекты "Я"-феномена интегрированы в личности в единое целое, в некоторую систему, состоящую из различных, иногда даже противоречивых элементов.

Различают следующие *функции самосознания в жизнедеятельности человека*:

1. "Я" является той точкой, той перспективой, из которой человек воспринимает и постигает мир. Причем всякое индивидуальное знание и опыт имеют субъективную окраску в том смысле, что человек соотносит это знание с собственной личностью, с собственным "Я", т.е. это мое знание, мой опыт.

2. Самосознание, "Я", выполняет регулирующую роль в жизнедеятельности человека. Поведение человека, в отличие от поведения животного, обусловлено не только ситуацией, но и тем, как человек себя воспринимает и оценивает.

Психическим механизмом формирования самосознания является рефлексия, т.е. способность человека мысленно выходить из субъективной точки зрения и подходить к себе с точки зрения других людей. Накапливая опыт восприятия себя с различных точек зрения, в различных ситуациях и интегрируя его, человек формирует свое самосознание.

- Самосознание личности представляет собой сложное психическое образование. Эта сложность обусловлена:

- многообразием тех ситуаций, в которые попадает человек и в которых формируется его самосознание (профессиональные, бытовые ситуации и т.п.);

- многогранностью самого объекта самосознания, т.е. тех сторон, уровней и граней личности, которые становятся опытом самосознания (внешность, характер, профессиональные способности, манера поведения и т.п.).

Важно заметить, что **Я-концепция** является не статичным, а динамичным психологическим образованием. Формирование, развитие и изменение Я-концепции обусловлены факторами внутреннего и внешнего порядка. Социальная среда оказывает сильнейшее влияние на формирование Я-концепции. Профессиональная Я-концепция личности может быть реальной и идеальной.

Понятие "реальная" отнюдь не предполагает, что эта концепция реалистична. Главное здесь - представление личности о себе, о том, "какой я есть". Идеальная же Я-концепция (идеальное "Я") - это представление личности о себе в соответствии с желаниями ("каким бы я хотел быть").

Конечно, реальная и идеальная Я-концепции не только могут не совпадать: в большинстве случаев они обязательно различаются. Расхождение между реальной и идеальной Я-концепцией может приводить к различным как к негативным, так и к позитивным следствиям. С одной стороны, рассогласование между реальным и идеальным "Я" может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, несовпадение реальной и идеальной профессиональной Я-концепции является источником профессионального самосовершенствования личности и стремления к ее развитию. Можно сказать, что многое определяется мерой этого рассогласования, а также его внутриличностной интерпретацией (Пряжников Н.С., 1996; см. аннотацию).

2.2. Профессиональное самосознание учителя

http://imp.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_12_15.html Профессиональная деятельность является одной из основных форм жизнедеятельности человека. От того, как человек воспринимает и оценивает свою работу, свои достижения в определенной деятельности и себя в профессиональной ситуации, зависит и его общее самочувствие, и эффективность его деятельности. **Профессиональное самосознание** личности является и основным источником и механизмом профессионального развития и усовершенствования (Орлов Ю.М., 1991; см. аннотацию).

Для педагогической деятельности проблема профессионального самосознания приобретает особую актуальность потому, что результаты деятельности учителя выражаются, прежде всего, в результате учебной деятельности учащихся, и способность учителя анализировать и оценивать свою деятельность и ее результаты, свои профессионально значимые качества непосредственно связана с эффективностью педагогического воздействия. Кроме того, профессиональное самосознание является личностным регулятором профессионального саморазвития и самовоспитания учителя.

• Структура профессионального самосознания учителя:

- "**актуальное Я**" - то, каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время;
- "**ретроспективное Я**" - то, каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы;
- "**идеальное Я**" - то, каким хотел бы быть или стать учитель;
- "**рефлексивное Я**" - то, как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере.

"Актуальное Я" является центральным элементом профессионального самосознания учителя, который основывается на трех других, где

"Я-ретроспективное" в отношении к "Я-актуальному" дает учителю шкалу собственных достижений или критериев оценки собственного профессионального опыта; "Я-идеальное" является целостной перспективой личности на себя, которая обуславливает саморазвитие личности в профессиональной сфере; "Я-рефлексивное" - социальная перспектива в самосознании учителя или школьной профессиональной среды в личности учителя.

2.3. Самооценка в структуре профессиональной Я-концепции учителя

Наиболее часто экспериментально изучаемым элементом самосознания является *самооценка*. Обычно испытуемому предлагается перечень качеств, способностей, черт характера, которыми надо охарактеризовать себя. Затем этих же испытуемых по тем же качествам оценивают компетентные судьи. Соотношение самооценки и судейской оценки называется *адекватностью самооценки*, которая показывает, насколько личность обоснованно и точно воспринимает и оценивает себя.

Поэтому самооценка профессиональных способностей званий и достижений может быть рассмотрена как важнейший элемент в структуре профессиональной **Я-концепции** личности.

"Самооценка" является понятием более частным в сравнении с понятием "самоотношение", которое описывает общую направленность и "знак" отношения человека к самому себе. Самооценка является конкретным выражением самоотношения, часто представляемым даже количественно.

В структуре самооценки вообще и профессиональной самооценки в особенности целесообразно выделять аспекты:

- а) операционально-деятельностный;
- б) личностный.

Операционально-деятельностный аспект самооценки учителя связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионально-педагогического уровня (сформированность умений и навыков) и уровня компетентности (системы знаний).

Личностный аспект профессиональной самооценки учителя выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа "Я-профессионального". Самооценка по этим двум аспектам не обязательно согласованна. Дискордантность (рассогласование) самооценки по операционально-деятельностному и личностному аспектам влияет на профессиональную адаптацию, профессиональную успешность и профессиональное развитие.

В структуре профессиональной самооценки целесообразно также выделять: а) самооценку результата и б) самооценку потенциала.

Самооценка результата связана с оценкой достигнутого (в общем и парциальном аспекте) и отражает удовлетворенность/неудовлетворенность достижениями.

Самооценка потенциала связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах. Низкая самооценка результата вовсе не обязательно говорит о "комплексе профессиональной неполноценности". Напротив, низкая самооценка результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального саморазвития. Указанный самооценочный паттерн лежит в основе позитивной **мотивации** саморазвития и коррелирует с социальным и профессиональным успехом личности, в том числе и в педагогической деятельности.

http://imp.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_12_17.html Исследования А. Реан (Реан А.А. и др., 2000; см. аннотацию) показали, что образ "Я" у педагогов наиболее отдален от идеала по таким качествам, как уступчивость, лидерство и доверчивость (методика Лири). Причем по лидерству отклонение отрицательное, а по двум другим качествам - положительное. Это означает, что лидерство, по самооценке педагогов, выражено у них недостаточно; имеется желание развивать в себе это качество, приближаясь к "идеальному" образу педагога-профессионала. Но фактически исследование сформированности "лидерства" у педагогов показало, что оно у них достаточно выражено и соответствует адаптивному уровню развития. Дальнейшее усиление этой тенденции свидетельствует о формировании дезадаптивного варианта развития по нарастанию авторитарности и связанности с такими качествами личности, как **властность** и **деспотичность**.

Таким образом, данное стремление приблизиться к "идеалу", скорее, уводит от действительно продуктивных моделей педагогического общения. Думается, что в этом искаженном представлении об идеале педагога как властной, доминантной личности отразились укорененные в сознании идеи **авторитарной педагогики**.

Такие качества, как уступчивость и доверчивость, по самооценке педагогов, выражены у них слишком сильно. И, следовательно, считают они, для приближения к профессиональному идеалу "Я" необходимо стать менее уступчивым и менее доверчивым.

Оказывается, чем оптимальнее мотивация профессиональной деятельности педагога, чем больше выражены у него внутренние и внешние положительные мотивы, тем активнее он стремится ограничить свою властность. Именно для данной категории педагогов характерно представление о слишком высоком развитии в собственной личности авторитарных тенденций; о том, что работа над собой, приближение к идеалу педагога-профессионала должны идти по пути ограничения

властных, жестких, авторитарных начал. И наоборот, чем менее оптимален мотивационный комплекс педагога, чем менее значимы для него собственно внутренние **мотивы** профессиональной деятельности, тем более связывает педагог свое профессиональное совершенствование с развитием в себе таких качеств, как властность и авторитарность. Именно этих качеств, в его представлении, ему не хватает для приближения к Я-образу профессионального идеала.

Таким образом, к самосовершенствованию стремятся как педагоги, имеющие внутреннюю, продуктивную, мотивацию, так и педагоги с неоптимальной профессиональной мотивацией. Но пути для этого выбираются разные: одни стремятся стать менее, другие - более **авторитарными**. Противоположными оказываются их представления о направлениях саморазвития, самокоррекции и способах приближения к профессиональному идеалу.

Между отклонениями самооценки педагога от образа "идеала" по параметрам "лидерство" и "уступчивость" существует не прямая, а обратная, отрицательная зависимость. Иначе говоря, чем больше у педагога выражено стремление развивать в себе лидерские качества, тем больше у него выражена тенденция избавляться в процессе самосовершенствования от "излишней" мягкости, уступчивости. По мнению педагога, от идеала его отдаляет не только слабое выражение лидерского начала, но и слишком высокая уступчивость в общении. И наоборот, тот, кто полагает, что его гипертрофированное "лидерство" нуждается в ограничении, связывает приближение своего профессионального идеала с дальнейшим развитием в себе такого качества, как уступчивость.

Чем больше педагог стремится к ограничению негативизма в поведении, тем в меньшей степени его **коммуникативная активность** связана с передачей информации. В структуре коммуникативной активности таких педагогов доминируют процессы приема информации. Чем больше в структуре коммуникативной активности педагога процессы передачи информации преобладают над процессами приема информации, тем больше отклонение самооценки от идеала по параметру "требовательность-непримиримость". Причем, это отклонение может быть как отрицательным, так и положительным, речь может идти о желании как повысить, так и понизить свою требовательность. Педагоги, преимущественно ориентированные на передачу информации, стремятся к большей требовательности, нежели педагоги, в коммуникативной активности которых преобладают процессы приема информации.

Тема 3. Педагогическая направленность: понятие и структура

3.1. Проблема направленности в общепсихологических теориях личности

- В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному:
 - "динамическая тенденция" (Рубинштейн С.Л., 1999; см. аннотацию);
 - "смыслообразующий мотив" (Леонтьев А.Н. 2001; см. аннотацию);
 - "основная жизненная направленность" (Ананьев Б.Г., 2001; см. аннотацию);
 - "динамическая организация "сущностных сил" человека" (А.С. Прангишвили) и т.д.

Но как бы эта характеристика личности ни раскрывалась, во всех концепциях ей придается ведущее значение. Рассмотрим эти концепции более подробно.

С.Л. Рубинштейн под **направленностью личности** понимал некоторые динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами. Направленность включает два взаимосвязанных момента: предметное содержание (содержательный момент), обозначающее определенный предмет направленности; напряжение (собственнодинамическая тенденция), определяющее источник направленности (Рубинштейн С.Л., 1999; см. аннотацию).



Следует признать, что вопрос о динамических тенденциях и порождаемых ими направлениях как необходимом компоненте подлинного объяснения психических процессов первым поставил в современной психологии К. Левин. Однако, в отличие от С.Л. Рубинштейна, он отрывал динамический аспект направленности от смыслового, стремясь превратить динамический момент в универсальный механизм объяснения человеческой психики. З. Фрейд (1989) рассматривал динамические тенденции как бессознательные влечения, направленность которых является механизмом, изначально заложенным в организме человека. С.Л. Рубинштейн, критикуя З. Фрейда, отмечал, что всякая динамическая тенденция, выражая направленность, всегда включает в себе более или менее осознанную связь индивида с чем-то находящимся вне его. При этом он допускает возможность изменения акцентов динамической и смысловой сторон направленности.

А.Н. Леонтьев (Леонтьев А.Н., 2001; см. аннотацию) ядром личности называл систему относительно устойчивых, иерархизированных мотивов как основных побудителей деятельности. Одни **мотивы** (смыслообразующие), побуждая к деятельности, придают ей личностный смысл и определенную направленность, другие играют роль побудительных

факторов. Распределение функций смыслообразования и побуждения между мотивами одной деятельности позволяет понять главные отношения, характеризующие мотивационную сферу личности, т.е. увидеть иерархию мотивов.

Л.И. Божович и ее сотрудники (Божович Л.И., 1997; см. аннотацию) направленность личности понимали как систему устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру личности. В контексте данного подхода зрелая личность организует свое поведение в условиях действия нескольких мотивов; выбирает цели деятельности и с помощью специально организованной мотивационной сферы регулирует свое поведение таким образом, чтобы были подавлены нежелательные, хотя даже и более сильные мотивы. Структуру направленности составляют три группы мотивов: гуманистические, личные, деловые.



Практически все психологи под направленностью личности понимают *совокупность или систему каких-либо мотивационных образований, явлений*. У Б.И. Додонова - это система потребностей; у К.К. Платонова - совокупность влечений, желаний, интересов, склонностей, идеалов, **мировоззрения**, убеждений; у Л.И. Божович и Р.С. Немова - система или совокупность мотивов и т.д. Однако понимание направленности личности как совокупности или системы мотивационных образований - это лишь одна сторона ее сущности. Другая сторона заключается в том, что эта система *определяет направление поведения и деятельности* человека, ориентирует его, определяет тенденции поведения и действий и, в конечном итоге, определяет облик человека в социальном плане. Последнее связано с тем, что направленность личности представляет собой *устойчиво доминирующую систему* мотивов, или мотивационных образований, т.е. отражает **доминанту**, становящуюся вектором поведения (Ильин Е.П., 2000; см. аннотацию).

Направленность личности, как отмечает В.С. Мерлин (**Мерлин В.С. 1986**), может проявляться в отношении к другим людям, к обществу, к самому себе. М.С. Неймарк (1968), например, выделял личную, коллективистическую и деловую направленность личности.

- Д.И. Фельдштейн (Фельдштейн Д.И., 1995) выделяет следующие типы личностной направленности:
 - гуманистическую;
 - эгоистическую;
 - депрессивную;



○ суицидальную.



Гуманистическая направленность характеризуется положительным отношением личности к себе и обществу. Внутри этого типа авторы выделяют два подтипа: с *альтруистической акцентуацией*, при которой центральным мотивом поведения являются интересы других людей или социальной общности, и с *индивидуалистической акцентуацией*, при которой для человека наиболее важным является он сам, окружающие люди при этом не игнорируются, но их ценность, по сравнению с собственной, несколько ниже (Белухин Д.А., 1994; см. аннотацию).

Эгоистическая направленность характеризуется положительным отношением к себе и отрицательным - к обществу. Внутри этого типа также выделяют два подтипа: с *индивидуалистической акцентуацией* - ценность для человека собственной личности также высока, как и при гуманистической направленности с индивидуалистической акцентуацией, но при этом ценность окружающих еще более низкая (отрицательное отношение к окружающим), хотя об абсолютном отвержении и игнорировании их речи нет; с *эгоцентрической акцентуацией* - ценность собственной личности для человека не очень высока, концентрируется он только на себе самом; общество для него не представляет почти никакой ценности, отношение к обществу резко отрицательное.

Депрессивная направленность личности характеризуется тем, что для человека он сам не представляет никакой ценности, а его отношение к обществу можно охарактеризовать как терпимое (Жутикова Н.В., 1988; см. аннотацию).

Суицидальная направленность наблюдается в тех случаях, когда ни общество, ни личность для самой себя не представляют никакой ценности.

Такое выделение типов направленности показывает, что она может определяться не комплексом каких-то факторов, а только одним из них, например личностной или коллективистической установкой и т.п. Точно так же направленность личности может определяться каким-то одним чрезмерно развитым интересом. Таким образом, структура направленности личности может быть простой и сложной, но главное в ней - *это устойчивое доминирование какой-то потребности, интереса*, вследствие чего человек "настойчиво ищет средства возбуждать в себе нужные ему переживания как можно чаще и сильнее".

Вместе с тем сведение направленности личности просто к потреб-



ностям, интересам, **мировоззрению, убеждению** или **идеалам** неправомерно. Только устойчивое доминирование потребности или интереса, выступающих в роли *долговременных мотивационных установок*, может формировать стержневую линию жизни. В связи с этим Е.П. Ильин (Ильин Е.П., 2000; см. аннотацию) подчеркивает, что присущих оперативной мотивационной установке свойств, определяющих готовность и конкретные способы поведения и действий человека в данной ситуации, недостаточно, чтобы считать ее одним из видов направленности личности. Направляет действия и деятельность, и любая цель. Установка должна стать устойчиво доминирующей, а таковыми чаще всего бывают **социальные установки**, связанные с межличностными и личностно-общественными отношениями, отношением к труду и т.д. Таким образом, он делает вывод о том, что направленность личности в мотивационном процессе притягивает к себе и направляет активность человека, т.е. в какой-то степени облегчает принятие решения о действиях в данной ситуации.

Итак, рассмотрев направленность личности в контексте общих психологических подходов, нам необходимо более конкретизировать и посмотреть направленность личности в сфере педагогической деятельности (**педагогическую направленность**).

3.2. Понятие педагогической направленности

Одним из основных профессионально значимых качеств личности педагога является его "личностная направленность". Согласно Н.В. Кузьминой (Кузьмина Н.В., 1967, 1990; см. аннотацию), личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности.

- Психологические исследования по проблемам педагогической направленности ведутся по нескольким направлениям:
 - определение ее сущности и структуры;
 - изучение особенностей ее происхождения;
 - исследование этапов и условий становления направленности;
 - анализ состояния и средств формирования педагогической направленности.
- Можно выделить три направления, определяющие сущность педагогической направленности:
 - эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии (Маркова А.К., 1993; **Кузьмина Н.В., 1990**; Коломинский Я.Л.; Томилова Г.А.; Зимичева С.А и др.);
 - профессионально-значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин; А.И. Щербаков; В.А. Сластенин; А.Н. Леонтьев; А.А. Бодалев; В.П. Симонов и др.);

○рефлексивное управление развитием учащихся (Ю.Н. Кулюткин; Г.С.Сухобская; С.Г. Вершловский; И.В. Фастовец; А.Б. Орлов и др.).

А.К. Маркова считает, что анализ личности учителя следует начинать с изучения направленности, т.е. того, на что устремлен учитель в своем труде, тогда как способности в целом являются более компенсируемой чертой личности, их можно сформировать, если у человека есть устойчивое желание быть учителем. Педагогическая направленность - это мотивация к профессии учителя, главное в которой действенная ориентация на развитие личности ученика. Устойчивая педагогическая направленность - это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг **мотивации** учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащегося.

Н.В. Кузьмина (1967, 1990) под сущностью педагогической направленности понимает интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в учительской работе, потребность в педагогической деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства.

Более узкое понимание сущности педагогической направленности характеризуется большей однозначностью и конкретизацией определения. В данном случае педагогическая направленность понимается либо как положительное отношение к педагогической деятельности (например, у Т. С. Деркач), либо как склонность и готовность заниматься педагогической деятельностью (например, у Г. А. Томиловой). Ряд авторов определения сущности педагогической направленности связывают с ведущим мотивом, доминирующим интересом (С. А. Зимичева; Е.М. Никиреев, С.Х. Асадуллин и др.).

- В зарубежных исследованиях подходы к пониманию сущности и структуры педагогической направленности группируются в русле трех направлений:
 - бихевиористического;
 - когнитивного;
 - гуманистического.

Особый интерес представляют исследования педагогической направленности в русле *гуманистической психологии* (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Дьюи и др.). Направленность личности рассматривается как неистребимое стремление личности к самоактуализации. К. Роджерс анализирует проблему ценностей учителя как конституирующее обра-

зование его личности, совпадающее в этом смысле с педагогической направленностью. Анализируя противоречивую природу системы ценностей человека, К. Роджерс приходит к нескольким серьезным выводам: общие для людей ценностные устремления гуманистичны по своей природе и заключаются в совершенствовании развития самого человека; вся система позитивных ценностей лежит не вне учащегося, а в нем самом. Поэтому учитель, по мнению К. Роджерса, не может задать, а может лишь создать условия для ее проявления (Хрест. 12.2) (рис. 6).

- Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, смог ли бы я лично, эмоционально откликнуться на этот мир?
- Умею ли я позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, нерольевые взаимоотношения с моими учениками, отношения, в которых все участники учатся? Хватает ли у меня мужества разделить со своими учениками эту интенсивность наших взаимоотношений?
- Сумею ли я обнаружить интересы каждого в моем классе и смогу ли позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам, куда бы они ни вели?
- Смогу ли я помочь ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает, сохранить и поддержать самое дорогое, чем обладает человек?
- В достаточной ли степени я сам - творческий человек, который сможет столкнуть детей с людьми и с их внутренним миром, с книгами, всеми видами источников знаний - с тем, что действительно стимулирует любознательность и поддерживает интерес?
- Смог ли бы я понимать и поддерживать нарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников, этих посланников будущих творческих форм учения и активности? Смог ли бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении?
- Смог ли бы я помочь ребенку расти целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи - чувства?

Рис. 6. К. Роджерс: "Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем..."

3.3. Педагогическая направленность по Л.М. Митиной

Наиболее полно, пожалуй, педагогическая направленность рассмотрена в работах Л.М. Митиной, выделившей педагогическую направленность в качестве одной из интегральных характеристик педагогического труда учителя, наряду с педагогической компетентностью и эмоциональной гибкостью (Ми-



тина Л.М. 1994, 1998; см. аннотацию, обложка).

По мнению Л.М. Митиной, стремление учителя к самоактуализации в сфере педагогической деятельности действительно является показателем педагогической направленности. Направленность - интегральная характеристика труда учителя, в ней выражается стремление педа-



гога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности. Она в значительной мере становится мотивацией совершенствования у наиболее "эффективных учителей". Речь в данном случае идет о самоактуализации истинной, включающей в свое определение содействие самоактуализации учеников, а не только "самосозидание своего "феноменального мира".

Л.М. Митиной выдвигается необходимость пересмотра понятия "личная направленность". Она считает, что направленность человека на себя не так однозначна: личная направленность имеет не только эгоистический, эгоцентрический контекст, но и стремление к самореализации, а стало быть, к самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей.

- Мотивы самосовершенствования в направленности вслед за С.Г. Вершловским она рассматривает в двух направлениях:

- узкопрофессиональное совершенствование (связано с "сиюминутными" задачами профессиональной деятельности);
- широкое совершенствование (непосредственно не связано с конкретными задачами и направлено на общее развитие личности).

Педагогическая направленность учителя на ребенка преследует цель выработать у ученика **мотивацию** учения, познания окружающего мира, людей, самого себя.

Педагогическая направленность рассматривается как в узком, так и широком смысле. В более узком смысле педагогическая направленность определяется как профессионально-значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики труда) - как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.

- Иерархическая структура педагогической направленности учителя может быть представлена следующим образом:
 - 1) направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
 - 2) направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;
 - 3) направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета).

Предложенная структура педагогической направленности принципиально отличается местом и удельным весом доминирующих мотивов.

Психологическим условием развития педагогической направленности, по мнению Л.М. Митиной, является осознание учителем ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости его изменения.

Динамика педагогической направленности определяется перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной направленности на гуманистическую.

3.4. Структура педагогической направленности

• Необходимо также выделить исследования структуры педагогической направленности. Так, Л.М. Ахмедзянова, понимая под ее сущностью педагогическое призвание, в структуру включает:

- неосознанное влечение к педагогической деятельности;
- осознание объекта и содержания деятельности;
- склонность к педагогической деятельности и стремление заниматься ею, а также потребность в избранной профессии.

• Наибольшую эффективность педагогической деятельности Л.М. Ахмедзянова связывает с потребностью в избранной профессии.

• Н.В. Кузьмина (**Кузьмина Н.В., 1990**), С.А. Зимичева (1985), Г.А. Томилова (1975) в структуру включают такие параметры:

- наличие и объект педагогической направленности (связь субъекта переживания с объектами или отдельными аспектами деятельности);
- обоснованность (характеризует объем класса объектов, к которым имеется направленность);
- осознанность;
- готовность к педагогической деятельности;
- валентность как степень связанности педагогической направленности с направленностью на искусство, литературу;
- удовлетворенность профессией учителя;
- сопротивляемость трудностям, гражданственность;
- целеустремленность;
- потребность в педагогической деятельности;
- продуктивность в работе;
- возможность видеть и оценивать производительность своего труда.

По мнению Л.М. Митиной (1998), под склонностью и потребностью в педагогической деятельности исследователи часто понимают готовность заниматься преподаванием определенного предмета, т.е. неправомерно завышается роль предметной направленности учителя в ущерб направленности на ребенка.

Н.Д. Левитов педагогическую направленность определял как свойство личности (некоторое общее психическое состояние учителя),

которое занимает важное место в структуре характера и выступает проявлением индивидуального и типического своеобразия личности. Близок к такому пониманию Ф.Н. Гоноболин (1965, 1972), который в структуре личности учителя выделяет педагогические способности и общие личностные свойства, называя их направленностью. К направленности Ф.Н. Гоноболин относит убежденность учителя, его целенаправленность и принципиальность.

• В.А. Сластенин (Сластенин В.А., 1997) в номенклатуру личностных и профессионально-педагогических качеств учителя включает профессионально-педагогическую направленность, представляющую:

- интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности;
- психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность (прогностические способности);
- педагогический такт;
- организаторские способности;
- требовательность, настойчивость, целеустремленность, общительность, справедливость, сдержанность, самооценку, профессиональную работоспособность.

А.И. Щербаков (1981) связывает понимание сущности педагогической направленности с комплексом профессионально-значимых качеств учителя - общегражданских, нравственно-педагогических, социально-перцептивных, индивидуально-психологических, а также умений и навыков. По мнению автора, профессионально-педагогическая направленность коррелирует прежде всего с индивидуально-психологическими качествами личности (высокие познавательные интересы, любовь к детям и потребность в работе с ними, адекватность восприятия ребенка и внимательность к нему, прогнозирование формирующейся личности школьника, определение условий и выбор средств ее всестороннего развития и др.). В рамках этого подхода сущность педагогической направленности определяется через профессионально значимые качества личности учителя, которые представляются рядоположенно.

Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская (1983, 1987, 1990) рассматривают педагогическую деятельность как метадеятельность. Основную задачу учителя они видят в построении такой деятельности учащихся, в процессе и в результате которой происходило бы развитие их нравственных убеждений, системы их знаний и познавательных способностей, а также практических умений и навыков. Управление деятельностью учащихся педагог должен строить не как прямое воздействие, а как передачу ученику тех "оснований", из которых ученик мог бы самостоятельно выводить свои решения. Следовательно, такое управление должно носить

рефлексивный

характер.

Продолжая это направление, И.В. Фастовец (1991) выделяет шесть типов профессионально-педагогической направленности. Основанием для их выделения были профессиональные **мотивы** (с ориентацией на содержание учебного предмета, общение и совершенствование), а также рефлексия учителя на мотивацию процесса и результаты своей работы.

- Использование этих двух оснований позволило ей выделить такие типы педагогической направленности, как:

- деловая направленность (мотивы раскрытия содержания учебного предмета);

- гуманистическая направленность (мотивы общения);

- индивидуалистическая направленность (мотивы совершенствования).

Особое внимание в работе было уделено исследованию гуманистической направленности учителя, в то же время в иерархии мотивов автор ставит на первое место мотивы, направленные на предметную сторону профессии учителя.

3.5. Типы педагогической направленности

- Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по Н.В. Кузьминой (Кузьмина Н.В., 1990; см. аннотацию), три типа направленности:

- 1) истинно педагогическую;

- 2) формально педагогическую;

- 3) ложно педагогическую.

Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. *По мнению И.В. Кузьминой, "...истинно педагогическая направленность состоит из устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на реструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог".*

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности.

Л. Фестингер классифицирует учителей на основе их заключений о результативности учащихся. По его мнению, существуют два вида заключений о результативности:

- а) заключение о достижениях на основе сравнения результатов кого-либо с прежними достижениями (индивидуальная относительная норма);

- б) заключение о достижениях на основе сравнения достигнутого результата кого-либо с соответствующими результатами других людей (социальная относительная норма, критерий различий).

В первом случае сравнение производится в определенной временной перспективе развития человека (ориентация на "развитие"); во втором - на основе сравнения результата по отношению к результатам других людей, причем нередко в определенном временном срезе (ориентация на "результативность").

Результаты эмпирических наблюдений у нас в стране и за рубежом подтверждают существование различий в стратегиях и тактиках учителей, ориентированных на "развитие" и на "результативность" школьников.

Учителя, ориентированные на "развитие", сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на "результативность", больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются способности или задатки школьников). В соответствии с этим учителя, ориентированные на "результативность", считают возможным делать длительные прогнозы школьной успеваемости и будущей профессиональной карьеры школьников. Педагоги, ориентированные на "развитие" и на "результативность", по-разному подкрепляют успех ученика.

В соответствии с данными различиями в "**Я-концепции**" будущих учителей первые озабочены установлением и поддержанием хороших отношений в учебной группе, с преподавательским составом учебного педагогического заведения; вторые - планированием своей профессиональной карьеры.

Учителя, ориентированные на "результативность", отзываются с похвалой о школьниках, показатели которых превосходят средние, даже тогда, когда их успеваемость снижается. Педагоги, ориентированные на "развитие", в этом случае порицают таких учеников. Вместе с тем, лишь последние реагируют похвалой на едва заметные успехи своих учеников. Кроме того, они осуществляют позитивное подкрепление и оказывают помощь ученикам в процессе учебной деятельности. В противоположность этому, учителя, ориентированные на "результативность", хвалят или порицают в том случае, когда учебный результат (правильный или неправильный) уже получен.

Существование в любой выборке работающих учителей двух крайних типов преподавателей (ориентированных на "развитие" и на "результативность") было подтверждено данными эмпирических исследований Д. Райнса, который соответственно обозначил эти типы как тип Х и тип У.

Тип Х стремится, прежде всего, развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживается

гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения.

Тип У заинтересован только в умственном развитии учащихся. Строго придерживается содержания изучаемой программы. Работает по детально разработанной программе, предъявляет высокие требования к учащимся, строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно,

подход к ученикам сугубо профессиональный. Первым шагом в создании относительных мер оценки эффективности труда учителей является разработанная И. Сонер система оценки эффективности деятельности учителя, построенная на основе двух векторов: когнитивных (познавательных) достижений учеников и их эмоционального отношения к урокам.

Когнитивные достижения учеников определяются на основе получаемых ими оценок, которые свидетельствуют либо о том, что ученик освоил большой по объему материал (в этом случае ученик оценивается как поддающийся обучению), либо незначительный по объему материал (в этом случае ученик оценивается как не поддающийся обучению).

Эмоциональное отношение учеников к урокам в данной модели может быть позитивным, нейтральным и негативным.

Тема 4. Мотивация и продуктивность педагогической деятельности

4.1. Классификация мотивов педагогической деятельности

В структуре человеческой деятельности **мотивации** принадлежит особое место: "сильные" и "слабые" специалисты различаются не столько по уровню **интеллекта**, сколько по уровню и структуре мотивации. А.А. Деркач экспериментально доказал, что от наличия в структуре мотивации творческих потребностей зависит результативность работы педагога-воспитателя. В исследовании Н.В. Тумаровой



также выявлены вполне определенные различия в структуре мотивации у мастеров производственного обучения высокого и низкого уровней педагогического профессионализма. Таким образом, продуктивность педагогической деятельности во многом зависит от силы и структуры профессиональной мотивации педагога. Но не все параметры педагогической деятельности жестко зависят от уровня мотивации. Исследования А.А. Реан (Реан А.А., 1999) показывают, что не существует значимой связи между мотивацией педагога и адекватностью представлений

педагога о личности учащихся. Даже те, кто получает удовлетворение от самого педагогического труда, кто осознанно выбрал профессию, кто стремится к достижению высоких результатов - даже они далеки от полностью адекватного понимания своих подопечных. Чтобы правильно понимать своих учащихся, педагогу требуются высокоразвитые **рефлексивно-перцептивные способности и умения**.

• А.К. Байметов, изучая **мотивы** педагогической деятельности, все их разнообразие объединил в три группы:

- 1) мотивы долженствования;
- 2) мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом;
- 3) мотивы увлеченности общением с детьми - "любовь к детям".

• По характеру доминирования этих мотивов им были выделены четыре группы учителей:

- с преобладанием мотивов долженствования (43%);
- с доминированием интереса к преподаваемой дисциплине (39%);
- с доминированием потребности общения с детьми (11%);
- без ведущего мотива (7%).

Как оказалось, последние имеют самые высокие квалификацию и авторитет. Было выявлено, что тип мотивации влияет на характер и направленность педагогических требований учителя к учащимся. Разносторонняя мотивация учителя характеризуется малым числом и гармоничностью требований к поведению учащихся и усвоению ими учебного материала. Доминирование у учителя мотива долженствования приводит к предъявлению учащимся большого количества требований не только по усвоению учебного материала, но и дисциплинарного характера. Учитель с доминированием мотива увлеченности учебным предметом в основном предъявляет требования к усвоению учебного материала. Наконец, учитель с выраженной потребностью общения с детьми на фоне малого количества требований все же предъявляет больше требований к личности

(Кухарев Н.В., 1990; см. аннотацию).

Можно предполагать, что доминирование той или иной мотивации или отсутствие такового обусловлено склонностью учителей к тому или иному стилю руководства. Так, А.К. Байметов отмечает, что доминирование мотива долженствования свойственно учителям, склонным к авторитаризму, доминирование мотива общения - учителям-либералам, а отсутствие доминирования того или иного мотива - учителям, склонным к демократическому стилю руководства.

По мнению Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина (1997) проблема мотивационной готовности, восприимчивости к педагогическим **инновациям** является одной из центральных в подготовке

учителя, т.к. только адекватная целям инновационной деятельности мотивация обеспечит гармоничное осуществление этой деятельности и самораскрытие личности педагога.

- Л.Н. Захарова (1993), уточняя виды профессиональных мотивов учителя, из обширной области факторов называет следующие:
 - материальные стимулы;
 - побуждения, связанные с самоутверждением;
 - профессиональные мотивы;
 - мотивы личностной самореализации.

4.2. Особенности проявления мотивов педагогической деятельности в инновационной деятельности

Рассмотрим, как строится инновационная деятельность учителя при явном доминировании одного из мотивов, выделенных Л.Н. Захаровой (2003).

1. Внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением (сюда входят в том числе и такие стимулы, как повышение разряда, ослабление требований и контроля).

Особенностью работы учителя с такой мотивацией является то, что он ориентирован на внешние показатели своего труда. Практически не стремится к повышению квалификации (за исключением обучения с отрывом от работы в школе).

Как отмечают исследователи, такой учитель более, чем другие, безразличен к изменениям в своем труде, он, если и вносит какие-то новшества, то часто из-за того, чтобы "не отстать от моды", из-за "служебной необходимости". По данным опроса учителей различных регионов России, такие учителя составляют 22 %. Использование ими новшеств носит случайный, эпизодический характер, часто, когда нужно дать открытый урок.

Такая внешняя непрофессиональная **мотивация** ведет к снижению эффективности профессиональной деятельности в целом, а также наносит вред учащимся в плане их личностного развития, хотя далеко не всегда это проявляется так очевидно.

Мотивы внешнего самоутверждения учителя (самоутверждение через внешнюю положительную оценку окружающих), иначе - **мотив престижа**.

В этом случае учитель занимается введением инноваций ради положительного общественного резонанса на его труд.

Сформированность познавательной деятельности учеников, уровень усвоения знаний не являются главной целью учителя, а средство достижения цели - положительная оценка его работы (Л.Н. Захарова). В таких случаях наблюдается тенденция превратить использование новых, эф-

эффективных методов в самостоятельную задачу, подчиненную не целям обучения, а цели личного успеха.

По данным опроса, такие учителя составляют около 30 % .

Специфическая отрицательная особенность такого подхода состоит в выборе средств, сулящих скорую и эффективную отдачу, активном поиске и опробовании новых методик преподавания и воспитания, часто без длительной и настойчивой их доработки.

Профессиональный мотив: в наиболее общем виде он выступает как желание учить и воспитывать детей.

Характерным для данного вида мотивации является направленность инновационной деятельности учителя на учеников.

• На вопрос: "Что побуждает вас вводить новшество в педагогический процесс?", педагоги с профессиональной мотивацией отвечают следующее:

- желание добиться лучшего усвоения **знаний и умений** учениками (39 %);
- стремление стимулировать детей к большей активности (33%);
- желание изучить индивидуальные особенности учащихся (18%);
- стремление развить творческие способности детей (7 %).

В каждом уроке такой учитель ищет возможности для личностно-ориентированного обучения.

Мотивы личностной самореализации. По мнению ряда исследователей, потребность в самоактуализации потенциально существует у всех людей, но не у всех проявляется в профессиональной деятельности. Учителя, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности для саморазвития.

Урок для такого педагога - это повод для реализации себя как личности и профессионала. Каждый раз осуществляется выбор лучшего варианта метода, всегда реализуемого с учетом интересов детей. Деятельность такого педагога отличает высокий уровень восприимчивости новшеств, постоянный поиск себя в этом новом, потребность в создании нового видения различных форм педагогической действительности.

По данным Л.С. Подымовой и В.А. Слостениной, мотивы самореализации занимают достаточно высокое место в системе мотивов **инновационной деятельности** учителя, их отметили у 27 % педагогов. Если они оказываются связанными с профессиональными педагогическими мотивами, то практически исключается проявление мотивов самоутверждения, подавляющих развитие педагогической деятельности. Такой учитель – это человек с высоким уровнем творческого потенциала, который проявляется в стремлении добиться результата в своей деятельности без личностной **прагматической мотивации**, получающий удовлетворение в самой инновационной деятельности, которая имеет

для него глубокий личностный смысл. Его отличает создание новых концептуальных подходов, высокий уровень рефлексии и психологической готовности к восприятию новшеств.

Таким образом, потребность в самосовершенствовании является основным мотивом и стержневым качеством учителя-инноватора.

Кроме того, необходимым условием успешной реализации инновационной деятельности учителя является умение принимать инновационное решение, идти на определенный риск, успешно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества, и снимать инновационные барьеры.

На успешность деятельности помимо индивидуальных особенностей (творческие способности, волевые качества, самооценка, степень открытости новому и т.п.) влияют социальные факторы. Успешность инновационной деятельности определяется способностью учителя учитывать и контролировать особенности межличностных отношений в коллективе. А формирование личности учителя во многом определяется общественным окружением, коллективом педагогов - педагогическим сообществом. Поэтому большое значение имеет создание так называемого, инновационного климата, без которого инновационная деятельность пробивает себе дорогу с трудом.

4.3. Концепция оптимальности "мотивационного комплекса" педагога

Удовлетворенность педагогической профессией существенно коррелирует с оптимальностью так называемого "мотивационного комплекса" педагога. Концепция о внешней и внутренней мотивации гласит: о *внутреннем типе мотивации (ВМ)* можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей (мотивы социального престижа, зарплаты и т.п.), то это внешняя мотивация. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные.

Внешняя положительная мотивация (ВПМ) связана с удовлетворением потребностей социального престижа, уважения коллег, материальных благ и т.п.

Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ) связана с потребностью самозащиты, характеризуется стремлением избежать осуждения со стороны дирекции и т.п.

Для оценки профессиональной мотивации педагога можно использовать методику румынского психолога К. Замфир. Следует оценивать оптимальность мотивационного комплекса педагога, соотношение внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотива-



ции. Наилучшим является соотношение, когда внутренняя мотивация превышает внешнюю положительную и внешнюю отрицательную ($ВМ > ВПМ > ВОМ$). Наихудший мотивационный комплекс характеризуется сочетанием $ВОМ > ВПМ > ВМ$.

http://imp.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_12_8.html По данным А.А. Реан (Реан А.А. и др., 1993), удовлетворенность профессией имеет значимые корреляционные связи с оптимальностью мотивационного комплекса педагога. Иначе говоря, *удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней мотивации и внешней положительной мотивации и низкий - внешней отрицательной мотивации*. Кроме того, им установлена и отрицательная корреляционная зависимость между оптимальностью **мотивационного комплекса** и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога. Чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активна деятельность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов; чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием "не попасть впросак", которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешними положительными мотивами, тем выше уровень эмоциональной нестабильности (Левитес Д.Г., 2001; см. аннотацию).

Наиболее оптимальным является мотивационный комплекс, в котором внутренние мотивы занимают лидирующее положение при минимальной выраженности внешних отрицательных мотивов. Худшим является мотивационный комплекс, в котором внешние отрицательные мотивы становятся наиболее значимыми при наименьшей ценности внутренних мотивов.

4.4. Основные типы центрации учителя

Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога может быть проинтерпретирована в терминах его центрации.

Центрация учителя - это не просто его направленность, но и заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных участников педагогической системы, своеобразная психологическая обращенность, "повернутость" учителя к ним и, следовательно, столь же избирательное служение их интересам. *Смысловую иерархию интересов участников педагогической системы, регулиующую действия и поступки учителя, можно назвать его личностной центрацией в педагогической системе.*

- Так А. Б. Орлов (1995) намечает семь основных центраций, каждая из которых может доминировать как в педагогической дея-

тельности в целом, так и в конкретных педагогических ситуациях:

- *эгоистическая* - центрация на интересах своего "Я";
- *бюрократическая* - центрация на интересах администрации, руководства;
- *конфликтная* - центрация на интересах коллег;
- *авторитетная* - центрация на интересах, запросах родителей учащихся;
- *познавательная* - центрация на требованиях средств обучения и воспитания;
- *альтруистическая* - центрация на интересах, потребностях учащихся;
- *гуманистическая* - центрация на интересах, проявлениях своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся).

Эта последняя как бы противостоит первым шести типам центраций, отражающим реальность традиционного обучения. Изменение направленности этих центраций является одной из задач современного образования, особенно школьного (Хрест. 12.3).

Резюме

- Своим происхождением учительская профессия обязана обособлению образования в особую социальную функцию, когда в структуре общественного разделения труда сформировался специфический тип деятельности, назначение которой - подготовка подрастающих поколений к жизни на основе приобщения их к ценностям человеческой культуры.
 - Е.А. Климовым была разработана схема характеристик профессий. Согласно этой схеме, объектом педагогической профессии является человек, а предметом - деятельность его развития, воспитания, обучения. Педагогическая деятельность относится к группе профессий "человек - человек".
 - Как и любой вид деятельности, деятельность педагога имеет свою структуру. Она такова: мотивация; педагогические цели и задачи; предмет педагогической деятельности; педагогические средства и способы решения поставленных задач; продукт и результат педагогической деятельности.
 - В ряде психолого-педагогических работ выделяются две группы педагогических функций - целеполагающие и организационно-структурные.
 - Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это,

- прежде всего: целенаправленность; мотивированность; предметность.
- Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Н.В. Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности педагогической деятельности.
 - Я-концепция - это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности.
 - Структура профессионального самосознания учителя: "Я-актуальное" - то, каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время; "Я-ретроспективное" - то, каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы; "Я-идеальное" - то, каким хотел бы быть или стать учитель; "Я-рефлексивное" - то, как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере.
 - Наиболее часто экспериментально изучаемым элементом самосознания является самооценка. В структуре самооценки вообще и профессиональной самооценки в особенности целесообразно выделять аспекты: операционально-деятельностный; личностный.
 - В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: "динамическая тенденция" (Рубинштейн С.Л.); "смыслообразующий мотив" (Леонтьев А.Н.); "основная жизненная направленность" (Ананьев Б.Г.); "динамическая организация "сущностных сил" человека" (А.С. Прангишвили) и т.д.
 - Структуру направленности составляют три группы мотивов: гуманистические; личные; деловые.
 - Психологические исследования по проблемам педагогической направленности ведутся по нескольким направлениям: определение сущности и структуры педагогической деятельности; изучение особенностей ее происхождения; исследование этапов и условий становления педагогической направленности; анализ состояния и средств ее формирования.
 - В зарубежных исследованиях подходы к пониманию сущности и структуры педагогической направленности группируются в русле трех направлений: бихевиористического; когнитивного; гуманистического.

- Направленность - интегральная характеристика труда учителя, в ней выражается стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности (Л.М. Митина).
- Иерархическая структура педагогической направленности учителя может быть представлена следующим образом: направленность на ребенка (и других людей); направленность на себя; направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета).
 - Выбор главных стратегий педагогической деятельности обуславливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: истинно педагогическую; формально педагогическую; ложно педагогическую.
 - Удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней мотивации и внешней положительной мотивации и низкий - внешней отрицательной мотивации.
 - Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога может быть проинтерпретирована в терминах его центрации. Центрация учителя - это не просто его направленность, но и заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных участников педагогической системы, своеобразная психологическая обращенность, "повернутость" учителя к ним и, следовательно, столь же избирательное служение их интересам.

Вопросы для самопроверки

1. Как определяется педагогическая деятельность в психолого-педагогической литературе?
2. К какой группе профессий, по Е.А. Климову, относится педагогическая деятельность?
3. Что входит в состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя?
4. Назовите основные компоненты структуры педагогической деятельности.
5. Что является предметом педагогической деятельности?
6. Какие средства педагогической деятельности Вы знаете?
7. Что, по вашему мнению, является продуктом педагогической деятельности?
8. Назовите основные функции педагогической деятельности.
9. В чем суть коммуникативной функции педагогической деятельности?

10. В чем проявляются основные противоречия педагогической деятельности?
11. Дайте характеристику основных уровней продуктивности педагогической деятельности по Н.В. Кузьминой.
12. Дайте определение понятию "Я-концепция".
13. Как проявляется профессиональное самосознание учителя в его деятельности?
14. Какие функции выполняет самосознание в жизнедеятельности человека?
15. Назовите структуру профессионального самосознания учителя.
16. Чем отличается "Я-ретроспективное" от "Я-идеального"?
17. Какое место самооценка занимает в структуре профессиональной Я-концепции учителя?
18. Как соотносятся понятия "самооценка" и "самоотношение"?
19. В чем особенности операционально-деятельностного аспекта самооценки учителя?
20. Как рассматривается проблема направленности в общепсихологических теориях личности?
21. Дайте определение понятия "педагогическая направленность".
22. Назовите основные направления психологических исследований по проблемам педагогической направленности.
23. Как трактуется педагогическая направленность в гуманистической психологии?
24. Чем отличается точка зрения Л.М. Митиной на педагогическую направленность от точки зрения Н.В. Кузьминой?
25. Что включает в структуру педагогической направленности Л.М. Ахмедзянова?
26. Какие типы педагогической направленности выделяет Н.В. Кузьмина?
27. Как классифицирует учителей Л. Фестингер на основе их заключений о результативности учащихся?
28. Чем отличаются учителя, ориентированные на "развитие", от учителей, ориентированных на "результативность"?
29. Назовите основные виды мотивов педагогической деятельности.
30. Как проявляются особенности мотивов педагогической деятельности в инновационной деятельности?
31. Дайте характеристику "мотивационного комплекса" педагога.
32. Что значит оптимальность "мотивационного комплекса" учителя?
Назовите основные типы центрации учителей по А.Б. Орлову.

РАЗДЕЛ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС, ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКА И ФУНКЦИИ

Тема 1. Педагогический процесс, его характеристики и функции

План занятий:

1. Целостный педагогический процесс
2. Гуманистические основания целостного педагогического процесса.
3. Воспитание как процесс формирования личности. Воспитание в целостном педагогическом процессе.
4. Обучение как педагогический процесс Образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения.

1.1. Целостный педагогический процесс

Педагогический процесс выполняет три основные функции: образовательную, воспитательную, и развивающую. Основывается он на определенных принципах. Важнейшими из них являются принципы целостности, непрерывности и целенаправленности. Т.е. важно, чтоб и взрослые и с определенного возраста дети чётко понимали, что важно постоянно совершенствовать свои знания, умения и человеческие качества, а делать это целенаправленно, для того, чтобы стать интересной и сильной личностью.

Целостность педагогического процесса проявляется в единстве обучения, воспитания и развития. Эта закономерная взаимосвязанность процессов предъявляла к педагогу требования учитывать эту особенность при организации педагогического процесса. Кроме того целостность проявляется в единстве педагогических целей, требований, и средств всех участников педагогического процесса.

Современная педагогика рассматривает Педагогический процесс как целостный процесс единства и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности.

В классической педагогике идея целостности педагогического процесса, единства воспитания и обучения стала оформляться в начале 19 века Иоганн Фридрих. Герbart ввел в педагогику понятие воспитывающего обучения, считая, что обучение без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование без обучения есть цель, лишенная средств.

В педагогической работе процессы воспитания и обучения тесно связаны друг с другом: воспитание так или иначе включает в себя элементы обучения – взрослый, рассказывая ребенку о нормах пове-

дения, передает определенные знания, закрепляет их в поведении ребенка. Кроме того, стиль общения и методы организации обучения включают в себе большой воспитательный потенциал. Совпадают и некоторые методы работы, используемые в процессе обучения и в процессе воспитания – беседа, рассказ, упражнение и др.

Образование человек получает в школе, в высшем или среднем специальном учреждении, кроме того можно получить дополнительное образование в кружках, студиях и других творческих коллективах. Можно заниматься самообразованием, используя книги, обучающие программы и другие средства новых технологий.

1.2. Гуманистические основания целостного педагогического процесса.

Гуманизм - [лат. *humanus* – человеческий, человечный] признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений.

Предпосылки развития гуманистической идеи в педагогике связаны с эпохой Возрождения и такими именами в философии и литературе как В. Да Фельтре, Ф.Рабле, Т.Мор, Т.Кампанелла. В педагогике принцип гуманизма появляется с работами Я.А.Коменского, Ж-Ж. Руссо, О.Декроли (1871-1932), М.Монтессори (1870-1952), С.Френе(1896-1966), Р.Штайнер (1861-1925), Я.Корчак(1878-1942) . Все они признавали право ребенка быть свободным, самобытным, неповторимым и отрицали принуждение как метод воспитания. Современная отечественная гуманистическая педагогика связана с именами Н. Рериха(1874-1947) , В.А. Сухомлинского (1918-1970), М.М. Бахтина, В.С. Библера, Ш.А.Амонашвили (1931 -), В.А. Караковского (1932-) и др.

Таблица 3

Элементы педагогических систем Я.Корчака и В.А.Сухомлинского

Элементы системы	Я. Корчак	В. А. Сухомлинский
Цель воспитания	благо ребенка	всестороннее развитие личности уважающей другого человека
Принципы воспитания	-уважения личности и прав ребенка -доверия -«не вредить» -опора на положительное активности и самостоятельности -воспитание через труд -добровольности -воспитание через коллектив	-гуманистический и оптимистический подход -уважения и требовательности -единство обучения, воспитания и труда -единство педагогического воздействия самовоспитания -воспитание в коллективе и через коллектив -отказ от наказаний
Методы и приемы воспитания	-личный пример -метод «разумного воспитания (ослабление отрицательных и усиление положительных черт характера ребенка) -беседа -метод письменного общения -поощрение и наказание -самовоспитание	-педагогическое требование -отказ от наказаний -поощрение -пример взрослого
Средства воспитания	-авторитет педагога -самоуправление -труд -общественное мнение коллектива -любовь к детям -уважительное отношение к личности ребенка, к «тяжелой работе роста»	-красота природы, слова -мир музыки -литература -любой вид творчества -доверительные отношения педагогом и ребенком -любовь к детям -личность педагога

По мнению В.А.Караковского гуманизация педагогического процесса может рассматриваться как

- ориентация на личность ребёнка, его интересы и способности;
- инвариантность (ситуации выбора, свобода);
- мягкие и опосредованные подходы – диалог, групповая дискуссия, метод педагогических ситуаций, создание условий для самореализации личности

В целом, развитие идеи гуманизма отражена в следующих постулатах:

- Уважение к личности Человека (Ребенка и Педагога);
- Свободное развитие личности, способностей;

- Отказ от наказания, опосредованные методы воспитания;
- Ситуация выбора;
- Благо человека;
- Человек на служении добру и другим людям

1.3. Воспитание как процесс формирования личности Воспитание в целостном педагогическом процессе

Целостный педагогический процесс, как уже было сказано, выполняет три взаимосвязанные функции: обучающую, воспитывающую и развивающую. Рассмотрим воспитание подробно. Оно нередко отождествляется с процессом социализации личности, однако, процесс социального развития человека понятие более широкое, чем воспитание. Социализация отражает влияние различных факторов бытия и плюс воздействие воспитательной работы в семье, школе или детском доме, колонии для преступников или трудовом коллективе, кооперативе и т.п.

Воспитание в широком социальном смысле — совокупность формирующих воздействий всех общественных институтов, обеспечивающих передачу из поколения в поколение социально-культурного опыта, норм и ценностей, формирование мировоззрения личности.

В этом значении воспитание ближе всего к тому, что в социологии и других науках о поведении (психологии, философии, педагогике) называют социализацией личности.

Под социализацией понимают процесс социального развития человека под влиянием всей совокупности факторов социальной жизни, процесс освоения человеком социальных ролей, норм поведения в обществе.

В ФЗ «Об образовании в РФ» воспитание определяется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [1].

Воспитание рассматривается в науке как один из факторов развития, социализации человека и определяется как целенаправленный процесс формирования личности в рамках организованной воспитательной системы, как совокупность влияний, взаимоотношений, взаимодействий людей в разных сферах жизни (в семье, в системе образования, в различных социальных группах, объединениях).

Воспитание в широком смысле – это воздействие общества на личность человека.



Рис. 1. Воспитание в широком смысле

Теория воспитания изучает воспитание как педагогический процесс, организованный и направленный на формирование личности.

Термин воспитание имеет и узкое педагогическое значение — специально организованная деятельность, направленная на формирование определенных качеств человека, осуществляемая во взаимодействии педагогов и воспитанников в рамках воспитательной системы. Деятельность педагогов в таком случае называется воспитательной работой. Воспитание как организованная педагогическая деятельность с конкретными целями - воспитательная работа.

Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности педагогом или коллективом. Позитивная реакция личности на педагогические воздействия обусловлена учетом её потребностей, интересов и физиологических возможностей. Цели, характер и содержание воспитания определяются потребностями общества, интересами государства и правящих классов. Цели воспитания следует рассматривать в нескольких аспектах:

- а) формирование заинтересованности в постоянном пополнении знаний и умений, выявлению новых способов учебно-познавательной деятельности;

б) формирование мотивации и опыта деятельности т.е. стремление осознать, чем хочу заниматься? И желание трудиться прилежно, доводя дело до конца;

в) формирование культуры и опыта общения с людьми;

г) формирование субъективно-личностных предпочтений, вкусов, духовных запросов и т.п.

Немецкий специалист Ф.В. Крон выделил шесть подходов к воспитанию:

- Воспитание как своеобразное принуждение (Платон);
- Воспитание как помощь ребенку в жизни (Песталоцци);
- Воспитание как создание условий для свободного развития ребенка (Руссо);
- Воспитание как управление и надзор (Герbart);
- Воспитание как руководство со стороны взрослых и опытных людей (Макаренко);
- Воспитание как выработка заданных норм (бихевиоризм).

Процесс – последовательная смена состояний педагогической системы.

Структура процесса воспитания включает следующие компоненты:

- целевой – определение целей воспитания;
- содержательный – разработка содержания воспитания;
- операционно-деятельностный – организация воспитывающей деятельности и взаимодействия участников воспитательного процесса;
- оценочно-результативный – проверка, оценка и анализ результатов воспитания.

Закономерности процесса воспитания:

- соответствие воспитания требованиям общества;
- единство целей, содержания и методов воспитания;
- единство обучения, воспитания и развития личности;
- воспитания в деятельности;
- активности воспитания;
- единства воспитания и общения;
- воспитания в коллективе;
- зависимости воспитания от возрастных особенностей.

Принципы воспитания:

- воспитание направлено на развитие личности, на формирование творческой индивидуальности;
- воспитание проходит в процессе освоения воспитанниками культуры и в соответствии с особенностями культурной среды;
- воспитание требует вовлечения детей в совместную деятельность, в сознательную и развивающую деятельность;
- воспитание должно быть связано с жизнью;
- воспитание связано с трудом, опытом и жизнью воспитанника;
- в воспитании следует опираться на положительные стороны воспитанника;
- в воспитании следует сочетать педагогическое руководство с самостоятельностью, самостоятельностью воспитанников;
- в воспитании должно сочетаться уважение к личности воспитанника с требовательностью к нему.

Содержание воспитания рассматривается в 3 значениях:

- это совокупность знаний, норм поведения, ценностей, идей и идеалов, элементов материальной и духовной культуры общества, которые подлежат усвоению, превращению в индивидуальный внутренний мир личности;
- с позиции личностного подхода содержание воспитания рассматривается как совокупность индивидуальных качеств, опыта, потребностей, социально приемлемых свойств личности, его культуры и системы ценностей;
- под содержанием воспитания также понимается воспитательная деятельность учреждения: определение целей и задач работы, видов, форм деятельности воспитателей и воспитанников.

Содержание (направления) воспитания обычно рассматривается в следующих аспектах: воспитание гражданское (в том числе патриотическое), нравственное, физическое; воспитание интереса к познавательной деятельности, трудовое, эстетическое, экологическое; воспитание умения работать в коллективе.

Направления воспитания:

- нравственное
- трудовое
- умственное - физическое
- экономическое
- военно-патриотическое

- гражданское
- правовое
- экологическое
- эстетическое воспитание.

Средства воспитания - различные виды деятельности, орудия труда, предметы культуры, включенные в воспитательную деятельность.

Методы воспитания – совокупность способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательного взаимодействия.

На достижение целей воспитания ориентированы методы воспитания, которые можно подразделить на три крупных блока:

1. Методы формирования сознания личности.
2. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения.
3. Методы стимулирования деятельности.



Рис. 2. Методы воспитания

К первой группе методов относят убеждение, внушение, беседы, лекции, дискуссии, а так же метод примера. Вторая группа методов включает: педагогическое требование, общественное мнение, приучение, поручение, создание воспитывающих ситуаций. В третью группу методов входят: соревнования, поощрения, наказание, создание ситуации успеха.

Среди общих причин (условий, факторов), определяющих выбор методов, средств и форм воспитания, прежде всего должны быть учтены следующие:

Цели и задачи воспитания: цель определяет методы, средства и формы. Какова цель, такими должны быть и методы, средства и формы ее достижения.

Воспитатель выбирает только те методы, средства, формы с которыми он знаком, которыми владеет. Но стоит учитывать, что не стоит ограничиваться лишь определенным набором знаний, педагогу стоит учиться и развиваться и после пробовать применять эти знания уже на детях. Многие сложны, требуют большого напряжения сил: незаинтересованные педагоги предпочитают обходиться без них. Следствие — гораздо более низкая эффективность воспитания, чем она могла бы быть при использовании разнообразных методов, средств и форм адекватных целям, задачам и условиям.

Выбор метода средств и форм воспитания зависит от стиля педагогических отношений. При товарищеских отношениях будет действенным один метод, при отношениях нейтральных или отрицательных приходится выбирать другие пути взаимодействия.

Метод зависит от характера вызываемой им деятельности. Заставить воспитанника заниматься легким или приятным делом — это одно, а добиться выполнения им серьезного и непривычного труда — совсем другое.

Проектируя методы воспитания, надо предвидеть психическое состояние воспитанников в то время, когда методы будут применяться. Это не всегда разрешимая для воспитателя задача, но, по крайней мере, общее настроение, отношение воспитанников к проектируемым методам должно быть учтено заранее.

Вопросы:

1. Что называется воспитанием?
2. Перечислите и охарактеризуйте принципы воспитания.
3. Охарактеризуйте подходы к воспитанию Ф.В. Крона.

4.3 Обучение как педагогический процесс Образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения.

Теперь подробнее рассмотрим обучающую функцию педагогического процесса. Итак, обучение – это общественно – организуемый процесс постоянной передачи, предшествующими поколениями последующим, социально значимого опыта.

Обучение можно рассматривать в двух аспектах: общее образование и профессиональное обучение. В нашей стране общее образование можно получать в школе и в системе дополнительного образования (кружки, студии художественного творчества, самообразование). Профессиональное обучение организовано в организациях среднего профессионального образования (колледжах, училищах, техникумах)

и в организациях высшего образования (институтах, университетах, академиях). Научно-исследовательской работой занимаются в магистратуре, аспирантуре, докторантуре.

Высшее образование предполагает, что работник с таким дипломом часто становится руководителем, следовательно важно знать методы педагогического воздействия на подчиненных сотрудников.

Перечислим некоторые нравственно-психологические качества, которыми должен обладать руководитель.

- Изучать исполнительские и творческие возможности подчиненных, что бы учитывать их при распределении обязанностей.

- Задания и распоряжения необходимо давать в спокойном тоне, сформулировать их чётко, полно и конструктивно. Важно что бы все поняли: что нужно сделать, как это сделать, какой ожидается результат. Сроки исполнения назвать сжатыми, но реальными.

- Непременное условие успеха любого мероприятия – поощрение за успешную работу и высказывание замечаний за упущения и недостатки. Как правило, похвала и замечания оказывают воздействие не только на тех к кому это относится, но и на коллектив.

- Добиться от исполнителей чёткой и слаженной работы поможет авторитет. Но он не обеспечивается автоматически служебным положением. Росту авторитета способствуют терпимость к слабостям людей, не мешающим их работе, чувство самоконтроля и самообладания.

- Основой здоровых взаимоотношений между руководителем и подчиненным является взаимное уважение.

В настоящее время нет устоявшейся классификации методов обучения. Особенно часто классифицируют по источнику получения информации: словесный, наглядный или практический метод обучения.

Но можно классифицировать по степени проявления учеником самостоятельности: объяснительно-иллюстративный (репродуктивный); частично-поисковый (частично самостоятельный); проблемный и исследовательский методы являются наиболее самостоятельными и творческими методами получения информации с элементами руководства педагогом.

Единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения – это **принцип педагогической деятельности**. Процесс обучения должен быть спроектирован и осуществлен так, чтобы и содержательная, и процессуальная его стороны выполняли функции, определяемые потребностями личности, общества, государства.

Основной смысл *образовательной функции* состоит в освоении учащимися системы научных знаний, умений, компетентностей и опыта их использования на практике.

Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. В соответствии с образовательной функцией они должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность.

Умение как умелое действие направляется четко осознаваемой целью, а в основе навыка, т. е. автоматизированного действия, лежит система упрочившихся связей. Умения образуются в результате упражнений, которые варьируют условия учебной деятельности и предусматривают ее постепенное усложнение. Для выработки навыков необходимы многократные упражнения в одних и тех же условиях.

Компетенция выступает как нормативное требования к образованию человека, а компетентность – как интегрированное качество личности человека, показывающий уровень овладения компетенцией, опытом применения знаний и умений на практике.

Воспитательная функция неразрывно связана с содержанием, формой и методами обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися. Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Формирование личности вообще невозможно без усвоения системы нравственных и других понятий, норм и требований.

Помимо содержательного компонента, обучение несет в себе развивающий компонент, т. е. выступает не только как процесс передачи знаний, но и как средство развития мышления учащихся.

Развивающая функция осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия учителей и учащихся на всестороннее развитие личности. Эта специальная направленность обучения на развитие личности ученика закрепила в термине «развивающее обучение».

В российской педагогике существует несколько *концепций развивающего обучения*, предложенных разными авторами. Их можно разделить на две группы:

ориентированные на психическое развитие – концепция общего психологического развития (Л. В. Занков), концепция развития творческого мышления (З. И. Калмыкова), концепция формирования операций мышления

(Е. Н. Кабанова-Меллер); *учитывающие личностное развитие* – концепция развивающего обучения (В. В. Давыдов и Б. Д. Эльконин), концепция развивающего обучения через совместное творчество (С. А. Смирнов), концепция развивающего обучения (Г. А. Цукерман).

Вопросы:

1. В чём сущность воспитания и каковы его цели?
2. Какие методы воспитания Вы знаете?
3. Каковы основные подходы к классификации методов обучения?
4. Каковы основные компоненты педагогического процесса?
5. Что представляет собой образование и какова его структура?

РАЗДЕЛ 5. ДИДАКТИКА КАК НАУКА, ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ, ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ.

План занятий:

Тема 1. Сущность процесса обучения, структура, функции, движущие силы процесса обучения

Дидактика – отрасль педагогики, разрабатывающая теорию образования и обучения. Обучение – целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого происходит усвоение знаний, умений и навыков, осуществляется воспитание и развитие учащихся. Под образованием следует понимать овладение учащимися научными знаниями, практическими умениями и навыками, развитие их умственно-познавательных и творческих способностей, а также мировоззрения и нравственно-эстетической культуры, вследствие чего они приобретают определенный личностный облик и индивидуальное своеобразие. Предмет дидактики – учебный процесс, протекающий в условиях учебно-воспитательного учреждения под руководством преподавателя. В дидактике исследуются закономерности этого процесса, разрабатываются научные основы определения содержания образования, даваемого на том или ином уровне в разных типах учебно-воспитательных учреждений, пути повышения эффективности средств и методов обучения, а так же те организационные формы, в которых протекает обучение. Дидактика отвечает на вопросы: чему учить? Как учить? Где учить? В каких организационных формах? Основная задача дидактики – выявить закономерности, которыми подчиняется процесс обучения, и использовать знание этих закономерностей для более успешного достижения целей образования. Она занимается научным обоснованием содержания образования, определяя оптимальный объем знаний и навы-

ков, умений, который необходимо дать школьникам. Основные проблемы: определяет педагогические основы содержания образования; исследует сущность, закономерности и принципы обучения, а также пути повышения его развивающе-воспитательного влияния на учащихся; изучает закономерности учебно-познавательной деятельности обучающихся и пути ее активизации в процессе обучения; изучает закономерности учебно-познавательной деятельности обучающихся и пути ее активизации в процессе обучения; разрабатывает систему общепедагогических методов обучения и условия их наиболее эффективного применения; важной проблемой дидактики является разработка и совершенствование организационных форм учебной работы в образовательно-воспитательных учреждениях.

Основные дидактические концепции

Дидактика как наука описывается взаимодействующими понятиями.

- смысл; цели; принципы; закономерности обучения; содержание; технология; формы; методы; средства; системы контроля. Связь строится на основе философских методологических психологических оснований. Так обеспечивается достижение смысловых целей. Сущность. Смысл образования – цели (содержание, образовательные технологии и формы, средства, результаты)

Существует 3 вида дидактических систем: 1) Традиционная (ведущая роль принадлежит учителю) 2) Педагогическая (внимание концентрируется на деятельности ученика) 3) Современная (совместная деятельность учителя и учащихся) 4) Самообучения (педагог занимается процессом образования механизма самообучения)

Тема 1. Сущность процесса обучения, структура, функции, движущие силы процесса обучения

Обучение - двусторонний процесс учения и преподавания, процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков, способов познавательной деятельности. **Учение** - ребенок познает мир. **Преподавание** - руководство педагогическим процессом познавательной и учебной деятельности ребенка. Т.о., педагогическая деятельность включает в себя управление деятельностью ученика и управление процессом взаимодействия с учеником.

Процесс двусторонний: 1) преподавание 2) учение

Деятельность преподавания – деятельность по организации учения, в результате которого школьники усваивают содержание образования, деятельность контроля за ходом и итогами организации обучения. Учение – организация условий самим человеком: для усвоения материала Составные компоненты процесса обучения: Целевой (цели и задачи) Содержательный (определяется уч программой). Деятельностный (деятельность педагогов и учащихся) Результативный (оценка, самооценка).

Функции обучения.

1. Образовательная – связана с усвоением знаний, умений, навыков (связана с расширением объема) Знания – понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, законов, понятий, технологий. Они должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действительность.

2. Воспитательная – формирование ценностного отношения к материальному (с формированием отношений – мировоззрение) Воспитательная функция вытекает из самого содержания, форм и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя и ученика. Реализация этой функции требует при организации учебного процесса, отборе содержания, форм и методов исходить из правильно понятых задач воспитания.

3. Развивающая – установление тесных взаимосвязей между явлениями и факторами. Развивающая функция осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия учителя и ученика на всесторонне развитие личности.

Образовательные: - сформировать у учащихся понятие ткань; познакомиться с основными видами тканей, особенностями их строения и функциями - указать на связь строения с выполняемыми функциями.

4. Воспитательные: - продолжить формирование научного мировоззрения на основе связи строения с выполняемыми функциями; - продолжить воспитание интереса к предмету в рамках изучаемой темы.

5. Развивающие: - продолжить формирование умения сравнивать, обобщать, устанавливать причинно-следственные с **Формы организации обучения** - внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме: урок, экскурсии, домашняя учебная работа, консультации, семинар, факультативы, практикумы, дополнительные занятия.

В традиционном учебном процессе **средствами** обучения являют печатные издания:

- учебников, учебно-методических пособий, справочников,
- дискеты с учебной информацией,
- записи на доске, плакаты,
- кинофильмы, видеофильмы,
- слово преподавателя.

При получении дистанционного образования средства обучения значительно шире и, кроме традиционных, включают такие, как:

- учебные электронные издания;
- компьютерные обучающие системы;

- аудио- видео учебные материалы и мн. др.

Движущей силой обучения является противоречия, на основе разрешения кот. путем умелого подбора учителя средств обучения осуществляет развитие ученика. Обучение всегда происходит в общении.

Процесс двусторонний: 1) преподавание 2) учение. Деятельность преподавания – деятельность по организации учения, в результате которого школьники усваивают содержание образования, деятельность контроля за ходом и итогами организации обучения. Учение – организация условий самим человеком: для усвоения материала Составные компоненты процесса обучения: Целевой (цели и задачи) Содержательный (определяется уч программой). Деятельностный (деятельность педагогов и учащихся) Результативный (оценка, самооценка)

Закономерности процесса обучения

Общая закономерность: цель обучения зависит от: а) уровня и темпов развития общества; б) потребностей и возможностей общества;

в) уровня развития и возможностей педагогической науки и практики.

Дидактическая закономерность: результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны продолжительности обучения.

Гносеологическая закономерность: результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны умению учащихся учиться.

Психологическая закономерность: продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интересу обучаемых к учебной деятельности.

Кибернетическая закономерность: эффективность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна частоте и объему обратной связи.

Социологическая закономерность: развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или непрямом общении.

Организационная закономерность: результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны отношению учащихся к учебному труду, своим учебным обязанностям.

Тема 2. Содержание образования

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. 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.

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 поколения, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде и формации передается ему.

Можно выделить следующие составные части общественного опыта: опыт физического развития человека, опыт эстетического отношения к жизни, опыт трудовой и профессионально деятельности, опыт познавательной и научной деятельности, опыт нравственных отношений. Соответственно выделяются основные направления содержания воспитания и образования: физическое воспитание, эстетическое воспитание, трудовое воспитание, естественное воспитание, нравственное воспитание.

Составные части каждого направления содержания воспитания:

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 рассматри-

вается 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 — формирования всесторонне и гармонично развитой личности, т.е. обеспечивать и умственное развитие, и техническую, и трудовую подготовку, и физическое, и нравственное, и 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 на основе 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 учеников необходимо ознакомить с электрификацией, механизацией, автоматизацией, химизацией, компьютеризацией производства, со способами получения новых видов материалов и тех-

нологией 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.

В современной отечественной педагогической науке, о чем подробно говорится в работах В.В. Краевского, существуют разные концепции содержания образования, корни которых уходят в прошлое - в теорию формального и теорию материального образования. Каждая из них связана с определенной трактовкой места и функций человека в мире и обществе. Истоки противостояния диктатуры, авторитаризма, с одной стороны, и демократии и гуманизма, с другой, в конечном счете восходят к разному пониманию этих функций: человек - цель или средство, общество для него или он для общества?

Даже временная уступка, теоретическая или практическая, в пользу концепции человека как средства (авторитаризм), а не цели общественного развития, не абсолютной ценности, с неизбежностью уводит в сторону от гуманизма.

Обличья, которые принимают авторитаризм в определении содержания образования в том, чему надо учить школьников, многообразны. Существуют три наиболее распространенные концепции содержания образования с точки зрения соответствия их задаче формирования творческого, самостоятельно мыслящего человека демократического общества.

Одна из концепций содержания образования трактует его как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе, оставляя в стороне остальные качества личности, такие как способность к творчеству, умение реализовать свободу выбора, справедливое отношение к людям и т.п. Данный подход направлен на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни в демократическом обществе. Фактически человек выступает здесь как фактор производства.

Другая концепция рассматривает содержание образования как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. “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” (И.Ф. Харламов. Педагогика. М., “Высшая школа”. 1990, с.128). Это определение вполне согласуется с конформистскими установками, поскольку не раскрывает характер этих знаний и умений и не основано на анализе всего состава человеческой культуры. Предполагается, что овладение знаниями и умениями (относящимися, главным образом, к тем же основам наук) позволит человеку адекватно функционировать внутри существующей общественной структуры. Достаточно потребовать от человека, чтобы он знал и умел - не более. В этом случае и требования к образованию, соответствующие: необходимо и достаточно передать подрастающему поколению знания и навыки по родному языку, математике, физике и другим учебным предметам.

В современных условиях развития Российской общеобразовательной школы всего этого недостаточно. Решение задач, связанных с функционированием отдельных сфер жизни общества, требует от учащихся не только овладения определенным учебным содержанием, но и развития у них таких качеств, как сила воли, ответственность за свои поступки, за судьбы общества и страны, за охрану окружающей среды, нетерпимость к проявлению своекорыстия, бездушия и несправедливости, недостаточного внимания к техническому и общественному прогрессу и т.п. Развитие у воспитанников именно таких качеств, как отмечает Ч. Куписевич, формирование у них ценностно значимых запросов и намерений, наконец, приобщение их к самообразованию - вот факторы, которые, представляя собой важную сферу общественной жизни, одновременно являются условиями функционирования остальных ее сфер.

В наибольшей степени соответствует этим установкам гуманистического мышления концепция содержания образования как педагогически адаптированного социального опыта во всей его структурной полноте. Помимо “готовых” знаний и опыта осуществления способов деятельности, данная концепция включает также опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений.

Каждый из отмеченных видов социального опыта представляет собой специфический вид содержания образования:

- знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности. Усвоение этих знаний обеспечивает формирование в сознании

школьника верной картины мира, вооружает его правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности;

- опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знанием в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт.

Система общих интеллектуальных и практических навыков и умений, составляющая содержание этого опыта, является основой множества конкретных деятельностей и обеспечивает способность подрастающих поколений к сохранению социальной культуры народа;

- опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, возникающих перед обществом. Он требует самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирования новых способов деятельности на основе уже известных. Этот вид социального опыта обеспечивает развитие способностей у молодого поколения к дальнейшему развитию культуры. Разумеется, самостоятельность и инициативность, как показатели сформированности у человека умений творчески работать, складываются у каждого ребенка сугубо индивидуально, но программировать их надо уже в содержании образования;

- опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру, к другим людям в совокупности потребностей, обуславливающих эмоциональное восприятие лично-определенных объектов, включенных в ее систему ценностей. Этот элемент содержания образования состоит не в знаниях, не в умениях, хотя и предполагает их. Нормы отношения к миру, к самому себе и подобным себе предполагают не только знание мировоззренческих идей, но и убежденность в их истинности, положительное отношение к ним. Это отношение проявляется в поведении человека, в деятельности практического и интеллектуального характера, это сплав знаний, убеждений и практических действий. Усвоение школьником перечисленных элементов социального опыта направлено на трансформацию его в личный опыт, “перенос” социального в индивидуальное на основе особым образом организованной деятельности учащихся.

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Умения без знаний невозможны. Творческая деятельность осуществляется на определенном содержательном материале знаний и умений. Воспитанность предполагает знание о той деятельности, к которой устанавливается то или иное отношение. Предусматривает овладение поведенческими навыками и умениями. Усвоение новых элементов социального опыта позволит человеку не только успешно функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не просто “вписываться” в си-

стему, но и быть в состоянии изменять ее. Поэтому школьное образование, во-первых, готовит к жизни, какой она есть, к существующему порядку вещей, но готовит таким образом, что, во-вторых, человек оказывается способным вносить собственный вклад в этот порядок, вплоть до его реформирования. Концепция, рассмотренная выше, ориентирует учителя на специальную работу по формированию в сознании школьника системы общечеловеческих ценностей, гуманного отношения к людям.

Тема 3. Основные дидактические концепции

Принцип обучения основывается на дидактических системах, которые часто называют психолого-педагогическими концепциями. Дидактическая система представляет собой совокупность элементов, которые образуют единую целую структуру и служат достижению целей обучения. Ученые выделяют три дидактические концепции: традиционную, педоцентристскую и современную систему дидактики.

Такое подразделение объясняется тем, что в каждой группе по-разному понимается процесс обучения.

В традиционной системе обучения главенствующей ролью является роль учителя, преподавание. Основу данной системы являются работы таких педагогов, как Я. Коменский, И. Песталоцци, И. Гербарт. Например, дидактику И. Гербарта характеризуют такие слова, как «деятельность учителя», «управление», «руководство учителя», «регламентация», «правила», «предписания» и т. д. Структура традиционного обучения включает в себя четыре ступени:

- изложение;
- понимание;
- обобщение;
- применение.

Логический смысл процесса обучения состоит в том, что движение происходит от предоставления материала учащимся через его объяснение к пониманию, обобщению, применению знаний.

И. Гербарт стремился систематизировать и организовать деятельность преподавателя, что было достаточно важным для дидактики.

Но уже к началу XX в. традиционная система подверглась критике. Причиной этого была ее авторитарность, книжность, оторванность от потребностей и интересов учащихся, от жизни, так как такая система обучения лишь передает учащемуся готовые знания, не способствуя при этом развитию его мышления, активности, творчества, следовательно, подавляет самостоятельность ученика. Поэтому в XX в. появляются новые технологии.

К новым технологиям относится педоцентрическая концепция. Главная роль в данной концепции отводится учению – деятельности ребенка. Основой педоцентрической технологии стала система американского педагога Д. Дьюи, а также трудовая школа Г. Кершенштейна и В. Лая. Свое название система получила из-за того, что Дьюи говорил о том, что данную концепцию нужно строить, основываясь на потребностях, интересах учащихся, их способностях, при этом стремясь развивать умственные способности и разнообразные умения учащихся, когда процесс обучения носит спонтанный, самостоятельный, естественный характер, а получение умений и навыков происходит через непосредственную деятельность, т. е. обучение через выполнение действий. Однако такой вид обучения стал приводить к снижению уровня обучения, случайному отбору материала, утрате систематичности в обучении, переоценке спонтанной деятельности детей.

Современная дидактическая система строится на том, что обе стороны – преподавание и учение – составляют процесс обучения. В основе современной дидактической концепции лежат такие направления, как программированное, проблемное, развивающее обучение, гуманистическая психология, когнитивная психология, педагогическая технология, педагогика сотрудничества.

Цель современных дидактических систем заключается не только в формировании знаний, но и в общем развитии учащихся, их интеллектуальных, трудовых, художественных умениях, удовлетворении познавательных и духовных потребностей учеников.

Тема 4. Формы организации обучения и их развитие в дидактике

Формы организации обучения (организационные формы) – это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме. Они имеют социальную обусловленность, возникают и совершенствуются в связи с развитием дидактических систем.

Организационные формы обучения **классифицируются по различным критериям**: количеству учащихся; месту учебы; продолжительности учебных занятий и др.

По **количеству учащихся** выделяются массовые, коллективные, групповые, микрогрупповые и индивидуальные формы обучения.

По **месту учебы** различаются школьные и внешкольные формы. К первым относятся школьные занятия, работа в мастерских, на пришкольном участке, в лаборатории и т. п., а ко вторым – домашняя самостоятельная работа, экскурсии, занятия на предприятиях.

По **длительности времени обучения** различают классический урок (45 мин), спаренное занятие (90 мин), спаренное укороченное за-

нятие (70 мин), а также уроки «без звонков» произвольной длительности.

Истории мировой педагогической мысли и практики обучения известны самые разнообразные формы организации обучения.

1. Самой старой формой учебного процесса является **индивидуальная** форма обучения. **Суть** – учащиеся выполняли задания индивидуально, помощь учителя выступала либо непосредственно, либо косвенно через изучение учебника, автором которого являлся сам учитель.

2. Индивидуальная форма обучения постепенно уступила место **индивидуально-групповой** форме

организации учебного процесса. **Суть** – занятия велись уже с целой группой разновозрастных детей, уровень подготовки которых был различным, в силу чего учитель вел учебную работу с каждым учеником отдельно.

3. В XVII в. была основана и широко популяризировалась **классно-урочная** система обучения (Я.А. Коменский).

4. Первая попытка модернизации классно-урочной системы обучения принадлежала английскому священнику А. Беллу и учителю Дж. Ланкастеру (конец XVIII – начало XIX в.). Так возникла модифицированная классно-урочная система организации обучения под названием **Белл-Ланкастерская система взаимного обучения**. **Суть** – старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующую инструкцию, обучали тех, кто знает меньше.

5. В начале XX в. в Европе стала создаваться **Мангеймская система** (Йозеф Зиккенгер) дифференцированного обучения по способностям. При сохранении классно-урочной системы учащиеся в зависимости от их способностей и степени подготовки распределялись по классам на слабых, средних и сильных.

6. В 20-е гг. XX столетия в СССР появилась **бригадно-лабораторная система обучения**. Задания по изучению курса, темы брала группа учеников (бригада). Они работали самостоятельно в лабораториях и с консультациями учителей, отчитывались коллективно.

7. В 50—60-е гг. XX в. Ллойдом Трампом был разработан **план Трампа**. **Суть** – максимальное стимулирование индивидуального обучения с помощью гибкости форм его организации. При таком обучении сочетаются занятия в больших аудиториях, в малых группах с индивидуальными занятиями. Классы как таковые отменяются, состав малых групп непостоянный, он постоянно меняется. Данная система требует слаженной работы учителей, четкой организации, материального обеспечения.

Понятие “педагогическая технология”, особенности, уровни, источники, классификации.

Педагогическая технология - это последовательно взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Такое представление о педагогической технологии предполагает:

- возможность разработки различных выверенных педагогических технологий специалистами, имеющими высокий уровень теоретической подготовки и богатый практический опыт;
- возможность свободного выбора педагогических технологий в соответствии с целями, возможностями и условиями взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся.

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов в их объективной взаимосвязи, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога.

Педагогические технологии могут быть представлены как технологии обучения (дидактические технологии) и технологии питания. В. В. Пикан выделяет наиболее существенные признаки таких технологий:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора. Так, можно различать технологии процесса передачи знаний и технологии развития личности;
- технологическая цепочка педагогических действий, операции, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципа индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;
- элементы педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой - гарантировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми школьниками;
- органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Педагогическая технология взаимосвязана с педагогическим мастерством. Совершенное владение педагогической технологией и есть мастерство. Педагогическое мастерство, с другой стороны, высший уровень владения педагогической технологией, хотя и ограничивается только операционным компонентом. В среде педагогов прочно утвердилось мнение, что педагогическое мастерство сугубо индивидуально, поэтому его нельзя передать из рук в руки. Однако исходя из соотношения технологии и мастерства, ясно что педагогическая технология, которой можно овладеть, как любая другая, не только опосредуется, но и определяется личностными параметрами педагога. Одна и та же технология может осуществляться разными учителями, где и будут проявляться профессионализм и педагогическое мастерство.

Соответственно этапам решения педагогической задачи в зависимости от их содержания и временных рамок можно различать взаимосвязанные общие и частные технологии. К **общим** относятся технологии конструирования, например процесса обучения и его осуществления. **Частные** - это технологии решения таких задач обучения и воспитания, как педагогическое стимулирование деятельности учащихся, контроль и оценка ее результатов и более конкретных - типа анализа учебной ситуации, организации начала урока и др.

Таким образом, в соответствии с целостным подходом при разработке и реализации проекта педагогического процесса как системы необходимо стремиться к обеспечению органичного единства всех его компонентов, имея в виду, что изменения в одном из них автоматически вызывают изменения других. Педагогическая технология предполагает разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников. Она требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие личности школьников в целом.

Содержание образования в рамках технологии рассматривается с позиций современных теорий общего среднего образования, принципов системности, идей развивающего обучения и социального заказа.

В процессуальной характеристике прежде всего определяется целесообразность и оптимальность отдельных элементов, комплексность всех методических средств, управляемость, адекватность содержанию образования и контингент обучаемых.

Программно-методическое обеспечение должно удовлетворять требованиям научности, технологичности, достаточной полноты и реальности осуществления.

Главным критерием оценки педагогической технологии является ее эффективность и результативность. Выполнение этих требований

рассматривается в приложении к учителю, ученику и общественно-родительскому контингенту лиц.

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей школьной 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.

Информационные технологии обучения. Сущность программированного обучения.

Информационные технологии обучения (ИТО) - совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности.

Программированное обучение – это обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины). Идея программированного обучения была предложена в 50-е гг. XX в. американ-

ским [психологом Б. Скиннером](#) для повышения эффективности управления процессом учения с использованием достижений экспериментальной психологии и техники. Программированное обучение отражает соединение науки с практикой, передачу определенных действий человека машинам, возрастание роли управленческих функций во всех сферах общественной деятельности.

Сегодня под программированным обучением понимается управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (ЭВМ, программированного учебника, кино-тренажера и др.). Программированный материал представляет собой серию сравнительно небольших порций учебной информации («кадров», файлов, «шагов»), подаваемых в определенной логической последовательности.

В программированном обучении учение осуществляется как четко управляемый процесс, так как изучаемый материал разбивается на мелкие, легко усваиваемые дозы. Они последовательно предъявляются ученику для усвоения. После изучения каждой дозы следует проверка усвоения. Доза усвоена – переход к следующей. Это и есть «шаг» обучения: предъявление, усвоение, проверка.

Обычно при составлении обучающих программ из кибернетических требований учитывалась лишь необходимость систематической обратной связи, из психологических – индивидуализация процесса обучения. Отсутствовали последовательность реализации определенной модели процесса усвоения.

Программирование обучение имеет ряд достоинств: мелкие дозы усваиваются легко, темп усвоения выбирается учеником, обеспечивается высокий результат, вырабатываются рациональные способы умственных действий, воспитывается умение логически мыслить. Однако оно имеет и ряд недостатков, например:

- не в полной мере способствует развитию самостоятельности в обучении;
- требует больших затрат времени;
- применимо только для алгоритмически разрешимых познавательных задач;
- обеспечивает получение знаний, заложенных в алгоритме и не способствует получению новых. При этом чрезмерная алгоритмизация обучения препятствует формированию продуктивной познавательной деятельности.

Интерес к программированному обучению в 70– 80-е гг. XX в. стал падать и его возрождение произошло в последние годы на базе использования новых поколений компьютерной техники. Стали использовать лишь отдельные элементы программированного обучения, главным

образом для контроля знаний, консультаций и тренировки навыков. Новая техническая база позволяет почти полностью автоматизировать процесс обучения, строить его как достаточно свободный диалог обучающегося с обучающей системой. Роль учителя в этом случае состоит в основном в разработке, наладке, коррекции и усовершенствовании обучающей программы, а также проведении отдельных элементов безмашинного обучения.

технологии блочного, модульного обучения. Технология полного усвоения знаний.

Модульное обучение относится к нетрадиционным методам обучения. Данный метод используется чаще всего в высших учебных заведениях.

Модуль – это завершенная часть учебного материала, которая сопровождается контролем знаний, умений и навыков учащихся. Это может быть тема в учебном процессе, например «Текстовый редактор Microsoft Word», а может и блок большой темы, например «Работа с таблицами в текстовом редакторе Microsoft Word».

Для создания модулей используется рабочая программа дисциплины. Каждый модуль имеет свое название. Чаще всего название модуля совпадает с названием темы рабочей программы. Но, в отличие от темы, в модуле учитываются следующие параметры: задание; работа (выполненная в процессе изучения модуля); посещение занятий, семинаров в границах модуля; промежуточные уровни учащихся: стартовый, промежуточный и итоговый.

При создании модуля четко формируются: цели модуля; навыки, которыми должен обладать учащийся для осуществления изучения данного модуля; знания, умения и навыки, которые получает учащийся в процессе изучения данного модуля, причем данные навыки должны быть строго разделены на уровни «удовлетворительно», «хорошо», «отлично»; уровень усвоения модуля; контроль за усвоением модуля.

Модульное обучение тесно связано с рейтинговым методом контроля знаний. Каждой теме учебной дисциплины отводится свое количество баллов. Чем важнее и обширнее тема, тем большее количество баллов присваивается учащемуся. Два понятия «базисное содержание дисциплины» и «понятие учебного модуля» неразрывно связаны между собой. При составлении основных понятий учебного модуля необходимо использовать базисное содержание дисциплины, так как в последнем блоки логически связаны между собой.

В последнее время для проектирования содержания модулей используется понятийная база дисциплины тезаурус, в котором представляются основные единицы предмета. Например, если рассматривать цикл естественно-научных дисциплин, то можно выделить следующие

смысловые единицы: термин, явление, свойство, модель, величина, приборы, опыты.

Именно данные единицы используются для составления вопросов и заданий, которые должны охватить весь модуль, а также при проведении контроля.

Для проведения контроля в основном используются тестовые формы. По количеству набранных баллов каждый учащийся может сам судить о своих знаниях и уровне прохождения модулей, т. е. у него складывается впечатление об усвояемости проходимого материала. После изучения последнего модуля и проведения итогового контроля преподаватель по результатам всех контролей дает рекомендации каждому учащемуся. Модуль состоит из познавательной и учебно-профессиональной частей. Познавательная часть формирует теоретические знания дисциплины (темы), а учебно-профессиональная часть – овладение навыками и умениями на основе познавательной части.

В основе каждого модуля лежит принцип систематичности, который предполагает: системность содержания, чередование познавательной и учебно-профессиональной частей, системность контроля. Таким образом, при модульном обучении необходимо: установить число и наполняемость модулей соответственно учебной программе выбранной дисциплины; соотношение теоретического и практического материала; выбрать очередность частей модуля; выбрать содержание и формы модульного контроля; выбрать содержание и формы итогового контроля.

Модульное обучение имеет много положительного, но и у него есть отрицательные стороны. Главным отрицательным показателем является то, что данный метод можно использовать только в высших учебных заведениях, так как метод основан на самостоятельном изучении всего материала в модулях, для этого школьники еще не готовы, так как им не хватает определенных навыков.

Технологии проблемного обучения, ТРИЗ - технологии, дискуссионные технологии обучения.

Проблемное обучение

Технология проблемного обучения не нова: она получила распространение в 20-30-х годах в советской и зарубежной школе. **Проблемное обучение** основывается на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Дж.Дьюи (в Чикаго опытную школу). Дьюи выделял четыре инстинкта для обучения: социальный, конструирования, художественного выражения, исследовательский.

Для удовлетворения этих инстинктов ребенку предоставлялись в качестве источников познания: слово, произведения искусства, технические устройства, дети вовлекались в игру и практическую деятельность - труд.

В 1923 г. в СССР были «комплекс-проекты» на основе Дьюи. Классно-урочная система объявлялась отжившей формой, она заменялась лабораторно-бригадным методом. Однако в 1932 г. эти методы были отменены.

Сегодня под **проблемным обучением** понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Классификационные параметры технологии

По уровню применения: общепедагогическая.

По философской основе: прагматическая + приспособляющаяся.

По основному фактору развития: биогенная (по Дьюи) + социогенная + психогенная.

По концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторная + бихевиористская.

По ориентации на личностные структуры: 1) ЗУН + 2) СУД.

По характеру содержания: обучающая, светская, общеобразовательная, гуманистическая + технократическая, проникающая.

По типу управления: система малых групп.

По организационным формам: групповая, академическая + клубная.

По подходу к ребенку: свободное воспитание.

По преобладающему методу: проблемная.

По направлению модернизации: активизация и интенсификация деятельности учащихся.

По категории обучающихся: массовая, все категории.

Целевые ориентации

- Приобретение ЗУН.
- Усвоение способов самостоятельной деятельности.
- Развитие познавательных и творческих способностей.

Концептуальные положения (по Д. Дьюи)

- Ребенок в онтогенезе повторяет путь человечества в познании.
- Усвоение знаний есть спонтанный, неуправляемый процесс.
- Ребенок усваивает материал, не просто слушая или воспринимая органами чувств, а как результат удовлетворения возникшей у него потребности в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.

- Условиями успешности обучения являются:

- проблематизация учебного материала (знания - дети удивления и любопытства);

- активность ребенка (знания должны усваиваться с аппетитом);
- связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом.

Имитационные игры. На занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения, например, профсоюзного комитета, совета наставников, отдела, цеха, участка и т.д. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы и т.д.) и обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет начальника цеха, зал заседаний и т.д.).

Операционные игры. Они помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например, методики написания сочинения, решения задач, ведения пропаганды и агитации. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс.

Исполнение ролей. В этих играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель-пьеса ситуации, между учащимися распределяются роли с «обязательным содержанием».

«Деловой театр». В нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке. Здесь школьник должен мобилизовать весь свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки - научить подростка ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, к приказу. Для метода инсценировки составляется сценарий, где описываются конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

Психодрама и социодрама. Они весьма близки к «исполнению ролей» и «деловому театру». Это тоже «театр», но уже социально-психологический, в котором отрабатывается умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в продуктивный контакт.

Технологическая схема деловой игры

Этап подготовки. Подготовка деловой игры начинается с разработки сценария. В содержание сценария входят: учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристик действующих лиц.

Далее идет ввод в игру, ориентация участников и экспертов. Определяется режим работы, формулируется главная цель занятия, обосновывается постановка проблемы и выбора ситуации. Выдаются пакеты материалов, инструкций, правил, установок. Собирается дополнительная информация. При необходимости ученики обращаются к ведущему и экспертам за консультацией. Допускаются предварительные контакты между участниками игры. Негласные правила запрещают отказываться от полученной по жребию роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, подавлять активность, нарушать регламент и этику поведения.

Этап проведения - процесс игры. С началом игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они уходят от главной цели игры. В зависимости от модификации деловой игры могут быть введены различные типы ролевых позиций участников. Позиции, проявляющиеся по отношению к *содержанию работы* в группе: генератор идей, разработчик, имитатор, эрудит, диагност, аналитик.

Организационные позиции: организатор, координатор, интегратор, контролер, тренер, манипулятор.

Позиции, проявляющиеся по отношению к *новизне*: инициатор, осторожный критик, консерватор.

Методологические позиции: методолог, критик, методист, проблематизатор, рефлексирующий, программист.

Социально-психологические позиции: лидер, предпочитаемый, принимаемый, независимый, непринимаемый, отвергаемый.

Особенности содержания

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации - проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

Часть учебного материала содержит исторически правдоподобные коллизии из истории науки. Однако такой путь познания был бы слишком неэкономичен; оптимальной структурой материала будет сочетание традиционного изложения с включением проблемных ситуаций.

Проблемные ситуации могут быть различными по содержанию неизвестного, по уровню проблемности, по виду рассогласования информации, по другим методическим особенностям.

Особенности методики

Проблемные методы - это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуали-

зации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явление, закон.

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: *психологическую и педагогическую*. Первая касается деятельности учеников, вторая представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов учителя, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Создание психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально.

Учитель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения. Таким образом, ребенок ставится в позицию субъекта своего обучения и как результат у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации - акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

Методические приемы создания проблемных ситуаций:

- учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций (например, командира, юриста, финансиста, педагога);
- побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);
- определяет проблемные теоретические и практические задания (например: исследовательские);
- ставит проблемные задачи (например: с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченным временем решения, на преодоление «психологической инерции» и др.). Для реализации проблемной технологии необходимы:
- отбор самых актуальных, сущностных задач;
- определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы;
- построение оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методических пособий и руководств;

- личностный подход и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность ребенка.

Примечание. Вариантами проблемного обучения являются поисковые и исследовательские методы, при которых учащиеся ведут самостоятельный поиск и исследование проблем, творчески применяют и добывают знания.

ТРИЗ - теория решения изобретательских задач (технология технического творчества).

Альтшуллер Генрих Саулович (Г.Альтов) - изобретатель, писатель-фантаст, автор ТРИЗ - теории решения изобретательских задач.

Цели По Г.С.Альтшуллеру:

- Обучить творческой деятельности.
- Ознакомить с приемами творческого воображения.
- Научить решать изобретательские задачи.

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) Г.С.Альтшуллера

- Теория - катализатор творческого решения проблем.
- Знания - инструмент, основа творческой интуиции.
- Творческими способностями наделен каждый (изобретать могут все).
- Творчеству, как любой деятельности, можно учиться.
- Включить основные и доступные школьникам типы проблем, характерные для данной сферы науки или практики.

Особенности содержания по Г.С.Альтшуллеру

Процесс поисковой, изобретательской деятельности представляет собой основное содержание обучения.

Основным понятием теории решения изобретательских задач является противоречие. При возникновении противоречия возможны два пути его разрешения: 1) компромисс, примирение противоположных требований, предъявляемых, например, к определенной конструкции; 2) выдвижение качественно новой идеи или принципиально новой конструкции.

Г.С.Альтшуллер выделяет 40 типов принципов устранения технических противоречий: дробления, вытеснения, местного качества, асимметрии, объединения, универсальности, «матрешки», противовеса, предварительного напряжения, предварительного исполнения, «заранее подложенной подушки», эквипотенциальноеTM, «наоборот», сфероидальности, динамичности, перехода в другое измерение, частичного или избыточного решения, использования механических колебаний, периодического действия, непрерывности полезного действия, проскока, «обратить вред в пользу», обратной связи, «посредника», самообслуживания, копирования, дешевой недолговечности взамен дорогой долговечности, замены механической схемы, использования пневмои гидроконструк-

ций, применения гибких оболочек и тонких пленок, применения пористых материалов, изменения окраски, однородности, отброса и регенерации частей, изменения физико-механических параметров объекта, применения фазовых переходов, термического расширения, сильных окислителей, инертной среды, композиционных материалов.



По Г.С.Альтшуллеру

В методике имеют место как индивидуальные, так и коллективные приемы.

К последним относятся: эвристическая игра, мозговой штурм, коллективный поиск.

Мозговая атака (брейнсторминг), как метод коллективного генерирования идей решения творческой задачи был предложен А.Ф. Осборном. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождении от инерции мышления, преодолении привычного хода мысли в решении творческой задачи.

Основной принцип и правило этого метода — категорически запрещается критиковать предложенные участниками идеи, при этом всевозможные реплики, шутки поощряются. Успех применения метода во многом зависит от руководителя дискуссии, который должен умело направлять ход дискуссии, удачно ставить стимулирующие вопросы, осуществлять подсказки, использовать шутки, реплики.

Наиболее оптимальной по численности считается группа от 7 до 15 человек. Большую группу делят на подгруппы. Желательно, чтобы у

участников был разный уровень образования, разные специальности, однако рекомендуется соблюдать баланс между участниками разного уровня активности, характера и темперамента.

Отбор идей производят специалисты-эксперты, которые осуществляют их оценку в два этапа. Вначале из общего количества отбирают наиболее оригинальные и рациональные, а потом отбирается самая оптимальная, с учетом специфики творческой задачи и цели ее решения.

Оценивание результатов творчества: похвала за любую инициативу; публикация работы; выставка работ; награждение грамотами, дипломами; присвоение званий.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСКУССИЙ

Технология проведения учебных дискуссий

В традиционной отечественной категориальной дидактике дискуссия рассматривалась как одна из возможных форм обучения, но специально не разрабатывалась как педагогический инструментарий учителя. Несмотря на глубокий психологический анализ возможностей диалогового взаимодействия в обучении, в российской педагогике дискуссия как способ построения образовательного процесса, способ работы учителя разработана пока недостаточно.

В отечественной литературе наиболее полно основы образовательного процесса в форме дискуссии изложены М. В. Клариным. (15, 16). Ниже приводится интерпретация этих идей в формализованном виде.

Цель технологии проведения учебных дискуссий : развитие критического мышления школьников, формирование их коммуникативной и дискуссионной культуры.

Исходные теоретические положения

К характерным чертам учебной дискуссии М.В.Кларин относит следующие.

1. Учебная дискуссия диалогична по самой своей сути — и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала.

2. Дискуссия является одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления.

3. Применение дискуссии рекомендуется в том случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности в приобретении знаний и формулировании проблем, в подборе и четком представлении собственных аргументов, в предметной подготовке к теме дискуссии.

4. Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно

направленной самоорганизации участников — то есть обращении учеников друг к другу для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы.

5. Сущностной чертой учебной дискуссии является диалогическая позиция педагога, которая реализуется в предпринимаемых им специальных организационных усилиях, задает тон обсуждению, соблюдению его правил всеми участниками.

6. На первых порах использования учебной дискуссии усилия педагогов сосредоточены на формировании дискуссионных процедур. Впоследствии в центре внимания педагога оказывается не только выявление различных точек зрения, позиций, способов аргументации, их соотнесение и составление более объемного и многопланового видения явлений, но также сопоставление интерпретаций сложных явлений, выход за пределы непосредственно данной ситуации, поиск личностных смыслов. Чем больше учащиеся приучаются мыслить, исходя из контрастных сопоставлений, тем значительнее становится их творческий потенциал.

7. Учебная дискуссия уступает изложению по эффективности передачи информации, но высокоэффективна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций.

Действия преподавателя и учащихся

К задачам, которые решаются в ходе дискуссии М. В. Кларин относит:

- задачи конкретно – содержательного плана;

К сфере задач этого рода относятся: осознание детьми противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой; актуализация ранее полученных знаний; творческое переосмысление возможностей их применения, включения их в новый контекст и т.д.

- задачи организации взаимодействия в группе (классе), подгруппах.

К сфере задач этого рода относятся: распределение ролей в группах-командах; выполнение коллективной задачи; согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода; соблюдение специально принятых правил и процедур совместной поисковой деятельности и т.д.

Педагогически важными являются результаты, получаемые "на пересечении" конкретно-содержательной деятельности и деятельности по взаимодействию в группе:

- переработка сведений, информации специально для убедительного изложения;

- представление своей точки зрения как позиции, ее аргументация;
- выбор и взвешивание подходов к решению проблемы;
- возможное применение подхода или точки зрения как результат осознанного выбора и т.д.

В мировом педагогическом опыте получили распространение ряд приемов организации обмена мнениями, которые представляют собой свернутые формы дискуссий. К их числу относятся:

"Круглый стол" - беседа, в которой "на равных" участвует небольшая группа учащихся (обычно около пяти человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так и с "аудиторией" (остальной частью класса);

"Заседание экспертной группы" (*"панельная дискуссия"*) (обычно четыре-шесть учеников, с заранее назначенным председателем), на котором вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы, а затем ими излагаются свои позиции всему классу. При этом каждый участник выступает с сообщением, которое не должно перерастать в долгую речь.

"Форум" - обсуждение, сходное с "заседанием экспертной группы", в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с "аудиторией" (классом).

"Симпозиум" - более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы "аудитории" (класса).

"Дебаты" - явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), — и опровержений.

"Судебное заседание" – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

Мы привели наиболее подробный перечень различных видов обсуждения, хотя в практике они нередко обозначаются одним и тем же словом — "дискуссия". Несколько особняком среди них стоит так называемая *"техника аквариума"*.

Такое название получил особый вариант организации коллективного взаимодействия, который выделяется среди форм учебной дискуссии. Эта разновидность дискуссии обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями.

Процедурно "техника аквариума" выглядит следующим образом:

1. Постановка проблемы, ее представление классу исходит от учителя.
2. Учитель делит класс на подгруппы. Обычно они располагаются по кругу.
3. Учитель либо участники каждой из групп выбирают представителя, который будет представлять позицию группы всему классу.
4. Группам дается время, обычно небольшое, для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения.
5. Учитель просит представителей групп собраться в центре класса, чтобы высказать и отстоять позицию своей группы в соответствии с полученными от нее указаниями. Кроме представителей, никто не имеет права высказаться, однако участникам групп разрешается передавать указания своим представителям записками.
6. Учитель может разрешить представителям, равно как и группам, взять тайм-аут для консультаций.
7. "Аквариумное" обсуждение проблемы между представителями групп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после достижения решения.
8. После такого обсуждения проводится его критический разбор всем классом.

Особенности

Данный вариант проведения дискуссии интересен тем, что здесь делается упор на сам процесс представления точки зрения, ее аргументации. Включенность всех участников достигается участием каждого в начальном групповом обсуждении, после чего группа заинтересованно следит за работой и поддерживает связь со своими представителями. В поле внимания всего класса находятся всего пять-шесть говорящих, это сосредоточивает восприятие на основных позициях. Сам способ "аквариумной" аранжировки класса заимствован из практики проведения групповых психологических тренингов и дает возможность учащимся прочувствовать тонкости поведения центральных участников – представителей групп. Последующее обсуждение позволяет учителю выделить как содержательные, так и процедурные моменты дискуссии. "Техника аквариума" не только усиливает включенность детей в групповое обсуждение проблем, развивает навыки участия в групповой работе, совместном принятии решений, но и дает возможность проанализировать ход взаимодействия участников на межличностном уровне.

Ограничения:

1. Большие временные затраты на подготовку и проведение учебной дискуссии.
2. Недостаточный уровень сформированности у школьников умений ведения дискуссии.

Вопросы к ЭКЗАМЕНУ по педагогике

1. В каком соотношении находятся закономерности, принципы и правила обучения?
2. Дайте определения принципа и правила обучения.
3. Прочитайте в хрестоматии высказывания известных педагогов об отдельных дидактических принципах. Покажите, как изменилось содержание этих принципов в советской дидактике.
4. Посетите уроки опытных учителей и на конкретных примерах покажите, как учителя реализуют в учебном процессе дидактические принципы.
5. Какими путями в наблюдаемых вами уроках решались задачи всестороннего воспитания школьников?
6. Как, по вашему мнению, может быть реализован призыв передовых учителей: «Каждому школьнику — глубокие и прочные знания и законченное среднее образование»?
7. Какое значение для менеджера (специалиста) имеет знание и понимание методологических основ изучения личности?
8. Самостоятельно сформулируйте сущность и определите, что общего и в чем различие понятий «обучение», «преподавание» и «учение».
9. В чем заключается двойственный характер и каково содержание основных целей обучения?
10. Определите сферу взаимодействия или противодействия основных функций и факторов обучения в условиях современной отечественной школы различных образовательных уровней.
11. Выявите механизм влияния закономерностей обучения на формирование сущности, содержания и требований к учебному процессу принципов обучения.
12. Оцените целесообразность и особенности применения основных отечественных и зарубежных теорий обучения в ходе образовательной профессиональной подготовки по вашей специальности.
13. Проанализируйте и изложите объективную необходимость формирования и развития педагогической культуры руководителей структурных подразделений учреждений, организаций и фирм.
14. Раскройте соотношение педагогической культуры и педагогической техники в профессиональной деятельности менеджера (специалиста).
15. Выявите и обоснуйте зависимость уровня педагогической техники от правильности выбора реализуемых в ней педагогических приемов.

16. Определите, в чем заключается сущность, структура и функции педагогической этики руководителя структурного подразделения.
17. Изложите специфику и содержание педагогической руководителя в сфере Вашей будущей профессиональной деятельности.
18. На основе сравнительного анализа общего и семейного воспитания определите специфические особенности последнего.
19. Как влияют сложившиеся отношения родителей и детей на формирование и разрешение конфликтов в семейном воспитании?
20. Какие из типичных реакций ребенка могут проявляться в авторитарном, демократичном и либеральном стиле семейного воспитания?
21. Выявите и обоснуйте взаимосвязь методов и средств семейного воспитания с его принципами и правилами.
22. Оцените возможность реализации изученных видов рациональных воспитательных отношений родителей и детей в моделях семейных отношений.

Список литературы:

1. Безрукова В.С. Педагогика. - М., 2013.
2. Крысько В.Г. Психология и педагогика. – М., 2013.
3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. - М., 2013.
4. Денисова О. Психология и педагогика. - М., 2013.
5. История педагогики / под ред М.Ф.Шабаяевой //Режим доступа:
<http://www.gala-d.ru/parts.html>
6. Кроль В.М. Психология и педагогика // Режим доступа:
<http://www.klex.ru/3jv>
7. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. - М., 2010.
8. Лобанова О.Б., Колокольникова З.У. История педагогики и образования: учебное пособие. – Красноярск: СФУ, 2014. – 183 с.
9. Луковцева А.К. Педагогика и психология. – М., 2008.
10. Подласый И.П. Педагогика: в 2-х т. – М., 2015.
11. Психология и педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого.- М., 2010.
12. Психология и педагогика / Николаенко В.М., Залесов Г.М., Андрушина Т.В. и др.; Отв. ред. канд. филос. наук, доцент В.М.Николаенко. — М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2000.

13. Реан А. А., Бордовская Н. В. Психология и педагогика. - М., 2011.
14. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И., Столяренко В. Е. Психология и педагогика. - М., 2012.

РАЗДЕЛ 6. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ

Тема 1. Психология как наука о человеке

План лекции

1. Психология как наука: предмет, объект и задачи
2. Методы исследования в психологии
3. Место психологии в системе наук. Связь психологии с другими науками и отрасли психологии
4. История развития психологического знания и основные направления в психологии

1. Психология как наука: предмет, объект и задачи

Полной и достойной картины мира не может быть без знаний о человеке. Природа человека познаётся комплексно: философией, социологией, физиологией, педагогикой и др. В основе развития психологии лежит интерес к природе человеческого поведения, условиям развития и формирования в человеческом обществе особенностей его взаимодействия с другими людьми. В настоящее время невозможно осуществление многих видов деятельности на производстве, в науке и бизнесе, медицине, правоведческих делах без знания и понимания психологических закономерностей.

На данном этапе становления психологии ее предметом является психика.

Психика – это свойство головного мозга, обеспечивающее животным и человеку способность отражать воздействия внешнего мира.

Психика — субъективное отражение объективного мира.

Психология изучает участие психики в познании человеком окружающего мира в его деятельности и общении; она помогает понять своё внутреннее состояние, индивидуальные особенности личности и межличностные отношения.

Основной задачей психологии является изучение законов психической деятельности в ее развитии. Она охватывает процессы, состояния и

свойства человека – от элементарных ощущений, психических свойств личности и до борьбы мотивов личностей.

2. Методы исследования в психологии

Наука – область человеческой деятельности, направленная на выработку и систематизацию объективных знаний о действительности.

Методы – это способы, посредством которых познаётся предмет науки. Психология, как каждая наука, использует определенную систему методов.

В отечественной психологии Ананьевым Б.Г. выделяются следующие группы методов: организационные, эмпирические, методы обработки данных, интерпретационные методы.

1. Организационные методы включают в себя:

- сравнительный метод, состоящий в том, что сравниваются какие-либо группы испытуемых, например, группа больных сравнивается с группой здоровых,

- лонгитюдный метод, когда выполняются многократные обследования одних и тех же людей на протяжении длительных промежутков времени, - до десятков лет.

- комплексный метод, когда в одной исследовательской программе участвуют специалисты самых разных областей знания: психологи, педагоги, медики, математики и т.п.

2. Эмпирические методы - наблюдение и самонаблюдение; лабораторный, естественный, констатирующий, формирующий эксперимент; тестирование, психологические опросы, интервью, анкетирование и др.

3. Методы обработки данных.

- методы количественного анализа - группа методов математической обработки данных и методов статистики в приложении к задачам психологического исследования.

- методы качественного анализа: дифференциация фактического материала по группам, описание типовых и исключительных случаев.

4. Интерпретационные методы.

- Генетический (фило - и онтогенетический) метод позволяет интерпретировать весь фактический материал в терминах развития, выделяя фазы, стадии развития, а также критические моменты становления психических функций. В результате устанавливаются "вертикальные" связи между уровнями развития.

- Структурный метод устанавливает "горизонтальные" связи между различными элементами психики, при этом применяются обычные методы изучения всевозможных структур, в частности, классификация и типологизация.

3. Место психологии в системе наук. Связь психологии с другими науками и отрасли психологии.

Исследуя психику и поведение человека, психология ищет их объяснение, с одной стороны, в биологической организации организма, а с другой – во внешней социальной среде. В связи с этим психология тесно взаимодействует с естественными и общественными науками. Поэтому она прочно связана с физиологией, антропологией, физиологией высшей нервной деятельности, психиатрией. И, одновременно, с философией, социологией, педагогикой и др. науками. Современная психология представляет собой весьма разветвлённую систему научных дисциплин.

Выделяются следующие отрасли психологии:

- психология труда – инженерная психология, космическая психология и т.п.;
- медицинская психология – нейропсихология, психофармакологию, психотерапию, психопрофилактику;
- педагогическая психология – психология воспитания, психология обучения, психология учебно-воспитательной работы с аномальными детьми;
- юридическая психология – судебная психология, криминальная психология, исправительно-трудовая;
- военная психология и др.

Необходимо отметить, что особое место среди прочих отраслей психологии занимает так называемая общая психология. Она не является такой ветвью психологической науки, которую можно поставить в один ряд с педагогической, юридической, медицинской и т.д. В задачу общей психологии входит разработка проблем методологии и истории психологии, теории и методов исследования наиболее общих законов возникновения и развития психических явлений.

4.История развития психологического знания и основные направления в психологии

Известному немецкому психологу XIX в. Г. Эббингаузу принадлежит афоризм: «Психология имеет долгое прошлое и краткую историю». Эти слова как нельзя лучше отражают суть исторического развития отрасли психологического знания. Ведь как самостоятельная наука психология сформировалась лишь к концу XIX в. Однако, как особая отрасль знаний, она существовала еще со времен древней истории. Обычно основоположником психологии принято считать Аристотеля, который написал первый систематический трактат о душе. Но «знание о душе» (а именно таков дословный перевод термина «психология» с греческого языка – «психе» и «логос», т. е. «душа» и «слово, знание») долгое время относили к области философии, религии или медицины.

В течение многих столетий предметом психологии так и считалась душа. Представления о ней во все века были неопределенны. Каждый исследователь предлагал свою концепцию. Так, например, в Древней Греции философ Гераклит считал душу и разум состоящими из мирового огня – первоначала всего сущего; Анаксимен – из воздуха; Эмпедокл – из слияния корней всего сущего, четырех вечных стихий: земли, воды, воздуха и огня. Алкмеон впервые предположил, что «органом души» является мозг. До него считали, что душа «размещается» в сердце, в крови или вообще существует отдельно от тела. Все эти концепции очень далеки от современных представлений о психологии, однако так или иначе они способствовали накоплению знаний о человеке.

Аристотель был тем, кто впервые сказал о неотделимости души от тела. Он также говорил о существовании трех видов души: растительной, животной и разумной. По его мнению, у человека все эти три вида сосуществовали вместе. Это был большой прорыв в познании о психике. Ведь если перевести эти представления на язык современной психологии, то можно сказать, что Аристотель открыл существование трех уровней – элементарного способа отражения на уровне простейших реакций на внешние раздражители, психофизиологии, за деятельность которой отвечает вегетативная нервная система и сознания – продукта активной деятельности головного мозга. Таким образом, у Аристотеля душа есть активное целесообразное начало живого тела, неотделимое от него.

Помимо философов, свое представление о душе имели и теологи. Согласно теистическим воззрениям душа человека – созданное Богом, неповторимое бессмертное духовное начало. Пантеизм определял душу как индивидуальное проявление единой духовной субстанции (микрокосм как отражение макрокосма).

В Новое время Рене Декарт предложил дуалистическое воззрение, которое разделяет душу и тело как две самостоятельные субстанции. В

новоевропейской же философии термин «душа» стал преимущественно употребляться для обозначения внутреннего мира человека.

Итак, знания о душе, безусловно, накапливались, но, в то же время, возникал, что называется, спор о терминах. Борьба идеалистического и материалистического представлений о душе перетягивали данную отрасль знания в сферу то богословия, то естествознания. Но ни та ни другая сфера не могла дать полного представления о человеке. Только в позапрошлом столетии сформировались четкие представления о предмете психологии, ее собственная методология и категориальный аппарат (набор основных понятий).

Выделение психологии в самостоятельную науку произошло в 1879 г, когда В. Вундт открыл первую в мире экспериментальную психологическую лабораторию в Лейпциге (позже – Институт экспериментальной психологии).

Итак, можно сказать, что к концу XIX в. психология как система знаний достигла парадигмальной стадии – стадии сформированной науки. Термин «парадигма» был введен американским философом и историком науки Томасом Куном. Он выдвинул концепцию научных революций как смены парадигм – исходных концептуальных схем, способов постановки проблем и методов исследования, господствующих в науке определенного исторического периода. В процессе формирования и развития всякой науки он выдвинул три стадии: предпарадигмальная, когда методология и категориальный аппарат еще не разработаны полностью, стадия господства парадигмы и, наконец, стадия кризиса науки перехода к новой парадигме. Психологии также присущи все эти стадии.

Основоположником отечественной научной психологии считается И. М. Сеченов (1829–1905). В его книге «Рефлексы головного мозга» (1863) основные психологические процессы получают физиологическую трактовку.

Важное место в истории отечественной психологии принадлежит Г. И. Челпанову (1862–1936), создавшему в 1912 г. первый в России институт психологии, и И. П. Павлову (1849–1936), исследовавшему условно рефлекторные связи в деятельности организма, благодаря чему стало возможным понимание физиологических основ психической деятельности. Теория рефлекторного отражения И.П. Павлова позволила выделить одну из важнейших категорий психологии – сознание. Именно сознание в современной психологии представляет собой основную категорию при изучении психических явлений.

Поведение человека также всегда являлось объектом психологических исследований. Среди теорий изучения поведения следует выделить бихевиоризм. Особенность этого психологического течения за-

ключается в том, что его представители противопоставляли поведение сознанию. Они считали, что именно поведение является предметом психологии. Бихевиоризм – это ведущее направление американской психологии первой половины XX в.

Основоположником бихевиоризма является Э. Торндайк. На основе экспериментов над животными он сформулировал закон проб и ошибок, послуживший основой его теории. Данный закон был открыт им при наблюдении за животными, помещенными в так называемый проблемный ящик. Он представлял собой лабиринт, пройдя который, животное могло получить позитивное подкрепление в виде корма. Животные (в основном крысы, интеллект которых считает довольно высоким), движимые чувством голода, совершив несколько неудачных попыток пройти по лабиринту, наконец, находили выход. Торндайк сделал вывод, что поведение животных, обладающих интеллектом, зависит от случайных ассоциативных связей между желанием получить некий объект и его получением. Из своих экспериментов он сделал далеко идущие выводы, например о том, что поведение человека является функцией, абсолютно отделенной от сознания. В те времена понятие сознания отождествлялось с понятием психики. Исключив сознание из числа объектов исследования психологии, Торндайк тем самым создал так называемую психологию без психики. За основную схему поведения была принята схема «стимул – реакция», т. е. поведение человека расценивалось как механический ответ своими действиями на какой-либо важный стимул. Захотел есть – добыл пищу привычным для себя способом. Захотел спать – выбрал наиболее удобное место для ночлега и т. п. Всякая поведенческая реакция лишалась осознанности. Но то, что годится для зоопсихологии, отнюдь не всегда применимо к психологии человека. Бихевиоризм был весьма слаб в объяснении высших психических проявлений, таких, как чувства, мышление, творческие способности.

На смену данному течению пришел необихевиоризм, который связан, в первую очередь, с именем Э. Толмана. Он перенял от бихевиористов идею о поведении как предмете психологии, но внес некоторые поправки. Между стимулом и реакцией он допустил существование еще одного звена – так называемых промежуточных переменных. Под ними понимались некоторые характеристики (такие как целеполагание), каковые весьма сложно было объяснить, не принимая существование психики и сознания. Таким образом, полная биологизация человеческого поведения и отрицание наличия сознания потерпели неудачу. Несмотря на то, что сторонники данной теории существуют и по сей день, большинством психологов она признана несостоятельной.

Мнение отечественной психологии о поведении человека заключается в том, что оно неразделимо с сознанием и основными психическими процессами. Это означает, что поведенческие реакции зависят от многих факторов: врожденных свойств индивида, качеств, приобретенных под воздействием социальной среды, качеств, выработанных в процессе образования и самообразования человека, уровня развития высших психических функций на данный момент.

Высшие психические функции – одно из основных понятий современной психологии. Введено оно было известным отечественным психологом Л.С. Выготским. Высшими психическими функциями называют наиболее сложные психические процессы, которые формируются у человека в процессе его жизни. Эти функции не являются врожденными, в отличие от более простых. При рождении человек получает лишь задатки к их формированию, которое происходит только под влиянием социума. К высшим психическим функциям относятся мышление, речь, память, воля и т. д. Все эти функции обладают свойствами пластичности. Это дает возможность к пере структурированию сознания в случае нарушения какой-либо из функций. Например, нарушение интеллектуального развития может быть компенсировано улучшенным развитием памяти, нарушение воли – коррекцией эмоциональной сферы и т. п. Возможна замена выпавшего звена функционально новым. Именно на основе этой пластичности и взаимозаменяемости элементов построены современные методы медицинской психологии.

Деятельностный подход в психологии является теорией, объясняющей многие закономерности в развитии и функционировании психических функций. Основными представителями разработки деятельного подхода в отечественной психологии являются С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев. Данный подход в качестве исходного метода изучения психики использует анализ преобразования психического отражения в процессе деятельности.

Согласно представлениям современной психологии понятие деятельности применимо только к человеку. По определению, данное понятие означает такое взаимодействие человека с окружающим миром, в процессе которого достигаются сознательно поставленные им цели. В данной системе понятий простейшим элементом деятельности является действие. В любом действии принято выделять ориентировочную, исполнительную и контрольную части. Ориентировочная часть связана с целеполаганием, исполнительная, соответственно – с выполнением данного действия, а контрольная – с оценкой того, насколько точно и правильно было осуществлено данное действие. В психологии также существует понятие операции. Это более сложный по отношению к

действию процесс. Операция может включать в себя несколько действий, связанных одной целью. Например, вы желаете попить чаю. Это является целью вашей деятельности. Для достижения цели вам необходимо совершить операцию – приготовление чашки чаю. Эта операция распадается на множество отдельных действий, каждое из которых имеет цель. Вам надо подняться с кресла, пройти на кухню, набрать в чайник воды и т. д. Иными словами, ваша психика совершает ряд преобразований отражения действительности параллельно с тем, как вы осуществляете простейшие действия, складывающиеся в определенную операцию, являющуюся компонентом вашей общей деятельности.

Значительный вклад в развитие психологии XX в. внесли: Б. Г. Ананьев (1907–1972), изучавший проблемы восприятия и психологии педагогической оценки; А. Н. Леонтьев (1903–1979), создавший новую психологическую теорию – «теорию деятельности»; С. Л. Рубинштейн (1889–1960), опубликовавший в 1942 г. фундаментальный обобщающий труд «Основы общей психологии»; П. Я. Гальперин (1902–1988), создавший теорию поэтапного формирования умственных действий.

Вопросы:

1. Охарактеризуйте предмет и задачи психологии.
2. Что такое психика?
3. Охарактеризуйте классификацию методов психологического исследования.
4. Какое место психология занимает в системе научных знаний?
5. Дайте краткую характеристику истории развития психологии как науки.

Литература:

1. Веракса, Н. Е. Детская психология: учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. направлениям и специальностям: допущено Учебно-методическим отделом высш. образования / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса ; Моск. пед. гос. ун-т. - М. : Юрайт, 2014. - 445, [1] с. - (Бакалавр. Академический курс).

2. Гонина, О. О. Психология дошкольного возраста: учебник и практикум для прикладного бакалавриата: рек. Учебно-методическим отделом высш. образования для студентов высш. учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и спец. / О. О. Гонина. - Москва: Юрайт, 2016. - 464, [1] с.: рис., табл. - (Бакалавр. Прикладной курс).

3. Марцинковская, Т. Д. Общая и экспериментальная психология: учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению "Психолого-педагогическое образование" : рекомендовано Федеральным гос. бюджетным образовательным учреждением высш. проф. образования "Моск. пед. гос. ун-т" / Т. Д. Марцинковская, Г. В. Шукова. - М. : Академия, 2013. -

361, [1] с. - (Высшее профессиональное образование. Психологопедагогическое образование) (Бакалавриат).

4. Психодиагностика. Теория и практика: учебник для бакалавров: рек. Учебно-методическим отделом высш. образования для студентов высш. учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям/ [М. К. Акимова, Е. И. Горбачёва, В. Г. Зархин и др.] ; Рос. гос. гуманитарный ун-т; под ред. М. К. Акимовой. - 4-е изд., перераб. и доп.. - Москва: Юрайт, 2017. - 630, [1] с.: табл. - (Бакалавр. Углубленный курс)

5. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / отв. ред. Л.А. Головей. – М. : Юрайт, 2016

6. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья : учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования, обучающихся по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование / [И. Ю. Левченко, С. Д.

Забрамная, Т. А. Басилова и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. - 7-е изд., стер. - М. : Академия, 2013. - 333, [2] с. - (Высшее профессиональное образование. Специальное (дефектологическое) образование) (Бакалавриат)

7. Психолого-педагогическая диагностика: доп. МО РФ в качестве учеб. пособия для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Академия, 2006

8. Хухлаева, О. В. Психологическое консультирование и психологическая коррекция : учеб. и практикум для академического бакалавриата : рек. Учебно-методическим отделом высш. образования для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и спец. / О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев ; Моск. городской психолого-пед. ун-т. - Москва : Юрайт, 2015. - 422, [1] с. - (Бакалавр. Академический курс).

Тема 2. Личность и ее структура

План лекции:

1. Личность, факторы формирования
2. Структура личности
3. Зарубежные теории личности

1. Личность, факторы формирования.

В психологии широко употребляются близкие, но не тождественные понятия: человек, индивид, личность и индивидуальность.

Специфической особенностью человека как биологического существа, принадлежащего к классу млекопитающих, является прямохождение, приспособленность рук к определенной деятельности, высоко развитый мозг.

Как общественное существо человек наделен сознанием, благодаря которому способен не только сознательно отражать мир, но и преобразовывать его в соответствии со своими потребностями и интересами. Факт принадлежности живого существа к человеческому роду отражается в понятии «индивид». В понятии «индивид» воплощена родовая принадлежность человека. А о человеке как о личности можно говорить лишь с некоторого этапа его жизнедеятельности.

Личность представляет собой онтогенетическое приобретение человека, результат сложного процесса его социального развития, которое происходит в тесной взаимосвязи с развитием общества. Процесс становления личности осуществляется в многообразных социальных отношениях, в которые он включается своей духовностью.

Личность находится в сфере влияния различных отношений, процесс становления личности длительный и сложный. В результате накопления знаний и опыта у личности складывается определенный взгляд на окружающее, формируется способность к самостоятельному, сознательному отражению действительности, носящему индивидуальный характер.

Индивидуальность каждой личности проявляется в специфических особенностях интеллекта, чувств, воли и других свойств личности. Понимание природы индивидуальности тесно связано с выявлением роли биологического и социального в личности. Здесь существуют разные подходы.

Биологизаторы считают, что ведущая роль принадлежит биологическим процессам созревания организма, что основные психические свойства как бы заложены в самой природе человека, определяющей его жизненную судьбу.

Пример биогенетической концепции Э. Кречмера – представителя немецкой «конституционной психологии». Разрабатывая проблемы типологии личности на основе типа телосложения, он считал, что между физическим телом человека и особенностями его развития должна существовать какая-то однозначная связь.

Особенно ярко биологизм выступает в трактовке личности З.Фрейда. Согласно его учению, все поведение человека обусловлено бессознательными биологическими влечениями и инстинктами.

В противоположность биогенетическому подходу, отправной точкой которого являются процессы, происходящие внутри организма, социогенетические теории стараются объяснить особенности личности, исходя из структуры общества, способов социализации, взаимоотношений с окружающими людьми. Так, согласно теории социализации, человек рождаясь биологической особью, становится личностью лишь благодаря воздействию социальных условий жизни.

Другой концепцией этого ряда служит так называемая теория научения. Согласно ей жизнь личности, ее отношения есть результат подкрепляемого научения, усвоения суммы знаний и навыков (Э. Торндайк, Б. Скиннер). На Западе также существуют теория ролей, «теория поля» и т.д. В итоге каждая из них объясняет социальное поведение человека, исходя из замкнутых в себе свойств среды, к которой человек вынужден как-то приспособливаться.

Психогенетический подход не отрицает ни биологии, ни среды, но на первый план выдвигает развитие собственно психических процессов. Здесь выделяются следующие течения:

- концепции, объясняющие поведение главным образом через эмоции, влечения и другие внерациональные компоненты психики, называют психодинамическими (американский психолог Э. Эриксон);
- концепции, отдающие предпочтение развитию познавательных сторон интеллекта, называют когнитивистскими (Ж. Пиаже, Дж. Кэлли и др.);
- концепции, в центре внимания которых стоит развитие личности в целом, называют персонологическими (Э. Шпрангер, А. Маслоу).

Современная психология считает, что личность биосоциальна. Вся психическая деятельность личности определяется единством общих факторов, взаимодополняющих и определяющих друг друга.

Наряду с биологическими и социальными факторами чрезвычайно важное значение имеет активность самой личности. Именно активность обеспечивает взаимодействие с окружающим миром, приспособление к

окружающей среде и ее изменение, стимулирует участие личности в жизни и деятельности.

2. Структура личности

Основу личности составляет ее структура, т.е. относительно устойчивая связь и взаимодействие всех сторон личности как целостного образования.

В современной психологии имеется несколько точек зрения на то, что представляет собой внутренний склад личности.

Отечественный психолог С.Л. Рубинштейн выделяет следующие составляющие личности:

1. Направленность – проявляется в потребности, интересах, идеалах, убеждениях, доминирующих мотивах деятельности и поведения.

2. Знание, умения, навыки – приобретаются в процессе жизни и познавательной деятельности.

3. Индивидуально-типологические особенности – проявляются в темпераменте, характере, способностях.

Представителем зарубежной психологии является З. Фрейд – основоположник теории и практики психоанализа.

З. Фрейд в структуре личности выделяет 3 составляющие: ид, эго, суперэго и.

"Оно" (Id) - глубинный уровень бессознательных влечений, своеобразный резервуар бессознательных иррациональных психических реакций и импульсов, биологических по своей природе. Это основа деятельности личности, та психическая инстанция, которая руководствуется своими собственными законами. "Оно" является единственным источником психической энергии и руководствуется только принципом удовольствия.

"Я" (Ego) - сознательное начало, действующее с учетом принципа реальности и выполняющее функции посредника между иррациональными стремлениями и желаниями "Оно" и требованиями человеческого сообщества. "Я", как сфера сознательного, соизмеряет требования бессознательного "Оно" с конкретной реальностью, целесообразностью и необходимостью.

"Сверх-Я (Super-Ego) " - это внутриличностная совесть, т.е. инстанция, олицетворяющая собой ценности и установки общества. "Сверх-Я" воплощает в себе интернализированные индивидом "родительские образы", моральные запреты и нормы, внушенные в детстве, образы первых учителей и значимых для ребенка взрослых. В определенном смысле - это результат "дрессировки" индивида обществом. "Сверх-Я" описывается

как своего рода моральная цензура, которая призвана обуздать эгоцентрические бессознательные порывы, стремления и желания человека и подчинить их требованиям культурной и социальной реальности конкретного общества.

3. Зарубежные теории личности

Среди зарубежных теорий личности наибольшую известность получили следующие: психоанализ, бихевиоризм, индивидуальная психология,

гуманистическая психология, когнитивная психология **Психоанализ**

Зигмунд Фрейд выдвинул теорию о том, что люди находятся в состоянии беспрестанного конфликта, истоки которого лежат в сфере неосознаваемых побуждений.

Фрейд ввёл в анатомию личности три основных структуры: Ид, Эго и Суперэго. (см. выше)

Психоаналитическая теория основывается на представлении, что поведение человека активизируется единой энергией, согласно закону сохранения энергии (то есть она может переходить из одного состояния в другое, но количество её остаётся при этом тем же самым) и мотивация человека полностью основана на энергии возбуждения, производимыми телесными потребностями, выраженными в виде желаний, называются инстинктами. Фрейд назвал две основные их группы: инстинкт жизни и инстинкт смерти.

Первая группа включает наиболее существенные, сексуальные инстинкты. Энергия сексуальных инстинктов – это определённое количество энергии, находящая разрядку только в сексуальном поведении.

Вторая группа – лежит в основе всех проявлений жёсткости и агрессии. Он полагал, что инстинкты подчиняются принципу энтропии, согласно которому любая энергетическая система стремиться к сохранению динамического равновесия.

Стремясь избавиться от неприятных эмоциональных состояний, человек вырабатывает у себя так называемые защитные механизмы: отрицание, подавление, рационализация, формирование реакции, проекция, интеллектуализация, замещение.

- **Отрицание.** Когда реальная действительность для человека весьма неприятна, он —закрывает на нее глаза, прибегает к отрицанию ее существования, или старается снизить серьезность возникающей угрозы.

- **Подавление.** В отличие от отрицания, которое большей частью относится к информации, поступающей извне, подавление относится к блокированию внутренних импульсов и угроз. Чаще всего подавляются те мысли и желания, которые противоречат принятым самим себе человеком моральным ценностям и нормам.

- **Рационализация.** Этот способ разумного оправдания любых поступков и действий, противоречащих нравственным нормам и вызывающих беспокойство обычно уже после их совершения. Наиболее типичные приемы рационализации: оправдание своей неспособности что-либо сделать; оправдание совершенно нежелательного действия, объективно сложившимися обстоятельствами.

- **Формирование реакции.** Иногда люди могут скрывать от самих себя мотив собственного поведения за счет его подавления через особо выраженный и сознательно поддерживаемый мотив противоположного типа. □ **Проекция.** Все люди имеют нежелательные свойства и черты личности, которые они неохотно признают, а чаще совсем не признают. Механизм проекции проявляет свое действие в том, что собственные отрицательные качества человек бессознательно приписывает другому лицу, причем, как правило, в преувеличенном виде.

- **Интеллектуализация.** Это своеобразная попытка уйти из эмоционально угрожающей ситуации путем не как бы отстраненного обсуждения в абстрактных, интеллектуализированных терминах.

- **Замещение.** Выражается в частичном, косвенном удовлетворении неприемлемого мотива каким-либо нравственно допустимым способом. Неудовлетворенные импульсы, дают о себе знать в закодированной, символической форме - в сновидении, описках, обмолвках, шутках, странностях поведения человека, вплоть до появления патологических отклонений.

Бихевиоризм

Бихевиоризм (англ. *behaviour* — поведение) — наука о поведении.

Бихевиористы (Уотсон, "Бихевиоризм, 1913; Торндайк, "Принципы обучения", русск. пер. 1928) считали, что предметом психологии может быть только поведение человека, выражающееся в доступных объективному наблюдению материальных процессах, а не психических состояниях. Бихевиористы не смогли построить действительно научную психологию, поскольку в своих взглядах на поведение человека исходили из механистического материализма.

Бихевиористы утверждали, что наука должна изучать свой предмет исключительно объективными (направленными на познание внеш-

них объектов и явлений, а не внутренних субъективных переживаний) методами, как единственно научными, т. е. с помощью объективного наблюдения и объективного эксперимента. Но в таком случае предметом психологии не могут быть психические процессы, поскольку их нельзя наблюдать объективно, с помощью внешних органов чувств.

Предметом психологии должно быть поведение человека, под которым бихевиористы понимали действия и поступки, доступные внешнему наблюдению. То, как человек ходит, сидит, как он совершает те или иные действия, как он говорит, какова мимика его лица, т. е. все то, что доступно внешнему наблюдению с помощью органов чувств, и должна, по мнению бихевиористов, изучать психология, построенная на материалистических началах.

По учению бихевиористов, поведение человека в своей основе определяется не внутренними психическими процессами, а механическими воздействиями внешней среды по принципу «стимул — реакция».

Под реакциями бихевиористы понимают движения человека, совершаемые при выполнении того или иного действия; под стимулами — доступные внешнему наблюдению раздражения внешнего мира, вызывающие у человека те или иные реакции.

Так как между стимулами и реакциями существует закономерная связь, то, зная причины этой связи и изучив, какие стимулы вызывают те или иные реакции, можно, утверждают бихевиористы, безошибочно добиваться от человека нужного поведения, совершенно не обращаясь к его внутренним психическим переживаниям.

Согласно учению бихевиористов, причинные связи, закономерно определяющие поведение человека, лежат во взаимодействии внешних физических факторов с действиями человека. Ни желания, ни чувства человека не могут служить причиной его действий, так как действия в своей основе материальны и могут быть вызваны только материальными причинами. Такими причинами могут быть либо звук, в сторону которого человек повернулся, либо какое-нибудь зрительное или температурное раздражение, действующее на организм и закономерно вызывающее в нем соответствующие нервно-мышечные процессы, в результате которых человек совершает то или иное действие.

Психические же процессы, по мнению бихевиористов, суть лишь эпифеномены, т. е. добавочные явления, находящиеся вне причинных связей, существующих между действительными явлениями, или феноменами. Только в мире феноменов (материальных явлений) существуют причинные связи, благодаря которым одно из этих явлений выступает как причина, другое — как следствие.

Индивидуальная психология

Индивидуальная психология Альфреда Адлера имеет несколько ключевых принципов, исходя из которых, описывает человека:

- 1) человек является единым, само согласующимся и целостным;
- 2) человеческая жизнь – это динамическое стремление к превосходству;
- 3) индивидуум – есть творческая и самоопределяющаяся сущность;
- 4) социальная принадлежность индивидуума.

Согласно Адлеру, люди стараются компенсировать чувство собственной неполноценности, которое они испытывали в детстве, и переживая неполноценность, в течение жизни борются за превосходство. Каждый человек вырабатывает свой уникальный стиль жизни, в рамках которого стремится к достижению фиктивных целей, ориентированных на превосходство или совершенство. С этим связано и понятие «фиктивный финализм» - идея о том, что поведение человека подчинено им самим намеченным целям в отношении будущего. Согласно Адлеру, стиль жизни особенно ясно проявляется в установках личности и её поведении, направленном на решение трёх основных жизненных задач: работа, дружба и любовь. Основываясь на оценке степени выраженности социального интереса и степени активности, по отношению к этим трём задачам, Адлер различал типы установки, сопутствующих стилю жизни:

Пуправляющий (самоуверенность, напористость, незначительный социальный интерес, установка превосходства над внешним миром);

Пберущий (паразитизм в отношении внешнего мира, отсутствие социального интереса, низкая степень активности);

Пизбегающий (отсутствие активности и социального интереса, опасение нуда, бегство от решения жизненных задач);

Псоциально-полезный (сочетание высокой степени социального интереса с высокой активностью, забота о других и заинтересованность в общении, осознание важности сотрудничества, личного мужества и готовности вносить вклад в благоденствие других).

Адлер полагал, что стиль жизни создаётся благодаря творческой силе индивидуума, однако определённое влияние на него оказывается порядком рождения: первенец, единственный ребёнок, средний или последний ребёнок.

Также в индивидуальной психологии упор делается на так называемый социальный интерес, а именно внутреннюю тенденцию человека к участию в создании идеального общества.

Центральным понятием всей теории Альфреда Адлера является творческое —Я||. В этом понятии воплощается активный принцип человеческой жизни; то, что придаёт ей значимость; то, под чьим влиянием формируется стиль жизни. Эта творческая сила отвечает за цель жизни человека и способствует развитию социального интереса.

Гуманистическая психология

Термин —гуманистическая психология|| определён группой психологов во главе с Абрахамом Маслоу. Маслоу назвал свой подход — психологией третьей силы, противопоставляя её бихевиоризму и психоанализу. Гуманистической концепции свойственен экзистенциальный взгляд на человека. В качестве основных принципов выдвигается трактовка личности как единого целого, бесполезность исследований на животных, восприятие человека как существа положительного и созидательного в своей основе, акцент на изучение психического здоровья.

Теория Маслоу описывает мотивацию в терминах иерархии потребностей. Низшие (основные) потребности должны быть разумно удовлетворены, прежде чем потребности высшего порядка станут доминантой побудительных сил в поведении человека. Иерархия потребностей в порядке доминирования следующая:

- 1) физиологические потребности (пища, вода, сон и т.п.);
- 2) потребность в безопасности (стабильность, порядок);
- 3) потребности в любви и принадлежности (семья, дружба);
- 4) потребность в уважении (самоуважение, признание);
- 5) потребность в самоактуализации (развитие способностей).

Маслоу различал два типа мотивов у человека: дефицитарные мотивы и мотивы роста. Первые направлены на снижение напряжения, а вторые — на повышение напряжения посредством поиска новых и волнующих переживаний. Маслоу предположил, что оба рода мотивов биологически заложены в людях.

Им было выделено несколько метапотребностей (например, истина, красота или справедливость), с помощью которых он описал самоактуализирующихся людей. Неудовлетворение метапотребностей должно вызывать метапатологии (например, апатия, цинизм и отчуждение).

Эмпирические исследования Маслоу сконцентрированы на концепции самоактуализации. Самоактуализирующиеся люди — —цвет|| человечества, люди, живущие полной жизнью и достигшие потенциального уровня личностного развития. Их характеристики следующие: более эффективное восприятие реальности; принятие себя, других и природы; непосредственность, простота и естественность; центрированность на

проблеме; независимость: потребность в уединении; автономия: независимость от культуры и окружения; свежесть восприятия; вершинные переживания; общественный интерес; глубокие межличностные отношения; демократический характер; разграничение средств и целей; философское чувство юмора; креативность (творческие способности); сопротивление окультуриванию.

Когнитивная психология

Главным источником развития личности, согласно Дж. Келли, является среда, социальное окружение. Когнитивная теория личности подчеркивает влияние интеллектуальных процессов на поведение человека. В этой теории любой человек сравнивается с ученым, проверяющим гипотезы о природе вещей и делающий прогноз будущих событий. Любое событие для любого человека открыто для многократного интерпретирования. Главным понятием в этом направлении является "КОНСТРУКТ" (от английского "construct" – строить). Это понятие включает в себя особенности всех известных познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления и речи). Благодаря этим конструктам, человек не только познает мир, но и, согласно Дж. Келли, устанавливает межличностные отношения. Конструкты, которые лежат в основе этих отношений, называются личностными конструктами

Дж. Келли открыл и описал основные механизмы функционирования личностных конструктов. Он сформулировал один основной постулат и 11 следствий. Основной постулат утверждает, что личностные процессы психологически канализированы таким образом, чтобы обеспечить человеку максимальное предсказание событий. Все остальные следствия уточняют этот основной постулат.

По мнению когнитивистов, в личности доминирует преимущественно "сознательное". "Бессознательное" может относиться только к отдаленным (субординантным) конструктам, которыми человек пользуется редко, при интерпретации воспринимаемых событий.

Дж. Келли полагал, что личность обладает ограниченной свободой воли. Конструктивная система, сложившаяся у человека в течение жизни, содержит в себе известные ограничения. Однако он не считал, что жизнь человека детерминирована, фатальна. В любой ситуации человек способен сконструировать альтернативные предсказания. Внешний мир – не злой и не добрый, а такой, каким мы конструируем его в своей голове. В конечном итоге, по мнению когнитивистов, судьба человека в его руках.

Внутренний мир человека субъективен и является, по мнению когнитивистов, его собственным порождением. Каждый человек воспри-

нимает и интерпретирует внешнюю реальность через собственный внутренний мир.

Таким образом, в рамках данного подхода личность – это система организованных личностных конструктов, в которых перерабатывается (воспринимается и интерпретируется) личный опыт человека. На наш контрольный вопрос, почему некоторые люди бывают более агрессивными, чем другие, когнитивисты отвечают так: потому, что у агрессивных людей – особая конструктивная система личности. Они иначе воспринимают и интерпретируют мир, в частности, лучше запоминают события связанные с агрессивным поведением.

Вопросы:

1. Проанализируйте общую структуру личности.
2. Психологи разных направлений по-разному понимают источники активности личности, в чем заключается фрейдистское и современное понимание источников активности личности.
3. Раскройте основные положения гуманистической психологии.
4. Сопоставьте предмет, основные положения зарубежных теорий личности.

Тема 3. Индивидуальные особенности человека

План:

1. Эмоции и чувства
2. Волевая сфера человека

1. Эмоции и чувства

В процессе познания действительности человек тем или иным образом обозначает свое отношение к познаваемым объектам: предметам, окружающим людям, идеям, явлениям, событиям, к своей собственной личности. Это отношение проявляется в форме эмоций.

Эмоции – особая сфера психических явлений, которая в форме непосредственных переживаний отражает субъективную оценку внешней и внутренней ситуации, результатов своей практической деятельности с точки зрения их значимости, благоприятности или неблагоприятности для жизнедеятельности данного субъекта.

Эмоции обладают рядом функций.

1. *Сигнальная.* Ее сущность состоит в том, чтобы подавать эмоциональный сигнал как реакцию на то или иное воздействие внешней среды или внутреннее состояние организма. Ощущение дискомфорта или удовольствия вызывает у человека определенные эмоции.

Эти эмоции служат сигналом к действиям по устранению дискомфорта или сигналом к фиксации источника удовольствия. Например, находясь в малознакомой компании, человек испытывает неловкость. Это служит сигналом предпринять какие-либо действия: найти знакомого, либо проявить инициативу в знакомстве с членами компании, либо просто уйти. Пример положительного сигнала – человек получает эстетическое наслаждение от рассматривания картины на выставке. Эмоции, возникшие при этом, служат сигналом зафиксировать в сознании название картины, ее автора, название выставочного зала, чтобы при желании посетить его еще раз и снова испытать те же эмоции.

Эмоции имеют внешние проявления, выражающиеся в мимике, движениях. Человек может без слов выразить свое отношение к объекту. «Как тебе это нравится?», – в ответ – одобрительный кивок либо кислая мина. С другой стороны, по внешним проявлениям можно судить об эмоциях человека. Улыбка – проявление радости, доброжелательности, нахмуренный вид – человек сосредоточен или опечален и т. п. Точно так же по позе, по жестам можно распознать психоэмоциональное состояние человека. Психологами выявлен целый «язык» тела, позволяющий судить как о сиюминутных эмоциях, так и об особенностях эмоциональной сферы личности в целом (например, степень тревожности, уверенности, открытости, правдивости и т. п.). Только очень хорошо натренированные люди могут полностью контролировать мимику и движения, чтобы не выдавать своих истинных чувств (например, разведчики).

2. *Регулятивная.* Эмоции могут регулировать функционирование как отдельных психических процессов, так и деятельность человека в целом. Положительный эмоциональный фон повышает качество деятельности. Тоскливое настроение может довести до того, что все «из рук валится». Страх в зависимости от особенностей личности может либо парализовать человека, либо, напротив, мобилизовать все его ресурсы на преодоление опасности.

3. *Познавательная.* Эмоции могут как стимулировать, так и подавлять процесс познания. Если человеку интересно, любопытно что-либо, он будет охотнее включаться в процесс познания, чем если объект ему неприятен, вызывает отвращение или просто скуку.

Традиционно выделяют такие виды эмоциональных процессов, как собственно эмоции, аффекты, стрессы, настроения и чувства. Те или иные виды эмоциональных процессов включены во все психические процессы, во все виды активности человека, начиная от ощущений и заканчивая осознанной деятельностью.

Аффект характеризуется наибольшей мощностью эмоциональной реакции и ее относительной кратковременностью. Этот процесс полностью захватывает психику человека, при этом реакция на основной раздражитель словно бы поглощает реакции на все смежные раздражители. В состоянии аффекта человек может не реагировать на боль, не испытывать страха или стыда и т. п. Таким образом, данный процесс предопределяет действия человека в ситуации, вызвавшей такую реакцию. Аффект, как правило, не поддается контролю сознания, объем которого резко сужается, – он сам движет поведением человека.

Причиной аффекта служит эмоциональная напряженность, накапливаемая в результате аффектогенной ситуации. Если эта напряженность не имеет своевременной разрядки «по частям» и продолжает накапливаться, то со временем она приведет к возникновению аффекта – острой и бурной разрядке всего накопившегося напряжения сразу.

Нередки случаи, когда в состоянии аффекта совершаются преступления. Это связано с тем, что аффектогенные ситуации бывают спровоцированы, преимущественно, отрицательными эмоциями. Например, у некоего А постоянно копится раздражение и озлобленность на некоего В. Это связано с тем, что В ведет себя по отношению к А неприемлемым для А образом. Но В занимает более выгодную позицию (высокое положение либо, напротив, беспомощность, дающая В чувство вседозволенности), поэтому А не может выплеснуть свои эмоции. Тогда рано или поздно может настать момент, когда А впадет в состояние аффекта и совершит по отношению к В преступное действие (вплоть до убийства). В данном случае мы не рассматриваем объективную правоту или неправоту А и В (ведь это могут быть как заключенный и садист-надзиратель, так и истеричная мать и непослушный ребенок или сиделка и самодур-пациент), а прослеживаем только механизм возникновения аффекта.

Итак, отличительные черты аффекта:

- 1) большая интенсивность эмоциональной реакции, влекущая за собой ее бурное внешнее проявление;
- 2) выход эмоциональной сферы из-под контроля сознания;
- 3) ситуативность, т. е. реакция на определенную ситуацию;
- 4) обобщенность реакции, когда доминирующий раздражитель «затмевает» сопутствующие;
- 5) малая продолжительность, поскольку, будучи процессом интенсивным, аффект быстро себя «изживает». Собственно эмоции – более продолжительный вид явлений эмоциональной сферы. В отличие от ситуативного аффекта, эмоции могут быть реакцией не только на

происходящее в данный момент, но и на воспоминания, и на предвосхищаемые события.

Эмоции выражают оценку человеком ситуации и значимости предстоящего действия или деятельности в целом с точки зрения актуальной в данный момент потребности. Например, если поступающее раздражение воспринимается как угроза жизнедеятельности, то за ним следует эмоциональное возбуждение, являющееся сигналом для перехода от автоматического поддержания физиологического равновесия организма к активной ориентировочной деятельности, поиску условий для адаптации. Так, переживания, связанные с ощущением боли, означают необходимость определить ее источник и совершить необходимые действия для купирования боли или предотвращения дальнейшего развития болезненного состояния (принять лекарство, вынуть занозу из пальца и т. п.). Переживание голода сигнализирует о том, что ресурсы внутреннего обеспечения исчерпаны, и их надо пополнять извне. Если же возникающее эмоциональное переживание сигнализирует об удовлетворительном, комфортном состоянии организма и психических процессов, это означает положительную оценку текущей деятельности, свидетельствует об отсутствии необходимости ее смены. Например, человек бодр, у него высокая работоспособность, его действия вызывают в нем положительные эмоции. Следовательно, еще нет необходимости прерываться на отдых и можно продолжать текущую деятельность.

Двумя основными факторами, влияющими на возникновение эмоций, являются наличие потребности и вероятность ее удовлетворения.

Многообразие же эмоций обеспечивают дополнительные факторы:

- 1) степень жизненной необходимости удовлетворения потребности;
- 2) временной разрыв между возникновением потребности и возможностью ее удовлетворения;
- 3) индивидуальные и личностные особенности субъекта;
- 4) способность субъекта к целостной оценке ситуации, извлечению информации из всей совокупности обстоятельств.

Чувствами называют наиболее длительные и устойчивые эмоциональные процессы. Они могут длиться годами, десятилетиями (например, чувство любви). Многие психологи рассматривают эмоции только как конкретные формы протекания чувств. Чувства имеют ярко выраженный предметный характер. Это означает, что человек не может переживать чувство само по себе, безотносительно предмета, а только к кому-нибудь или чему-нибудь. Объект чувства может быть как реальным, так и воображаемым, вымышленным. Например, чувства сим-

патии или антипатии могут возникать в отношении другого человека, литературного персонажа, героя кинофильма. В отечественной психологии существует распространенное мнение, что чувства отражают социальную природу человека и складываются как значимые личностные отношения к окружающей действительности. Таким образом, чувства можно определить как переживаемые в различной форме внутренние отношения человека к тому, что происходит в его жизни, в его практической и познавательной деятельности. При переживании чувства восприятие объекта и представление о нем выступает в единстве с личным отношением к данному объекту – воспринимаемому, понимаемому, известному или неизвестному. Переживание чувства является и особым эмоциональным состоянием человека, и отдельным видом среди процессов эмоциональной сферы.

Чувства классифицируют по их направленности и по влиянию на деятельность. По направленности их делят на интеллектуальные чувства – связанные с познавательной деятельностью; практические – связанные, соответственно, с практической деятельностью; эстетические – чувство прекрасного, вызываемое общением с искусством или восприятием красоты природы; моральные – вызванные переживанием отношений с другими людьми. По характеру влияния на деятельность чувства делят на стенические – активизирующие деятельность (например, радость, вдохновение) и астенические – угнетающие ее (тревога, уныние).

Чувства обладают рядом свойств. Они полярны, т. е. каждое чувство имеет свою противоположность (уважение – презрение, тревога – спокойствие, радость – страдание). Чувства могут быть и амбивалентны – когда один и тот же предмет вызывает два противоречивых, противоположных чувства (можно одновременно любить и ненавидеть, восхищаться и бояться). Чувства динамичны – они имеют свойство меняться со временем (горе и отчаяние могут переходить в печаль, уважение – в нежность, страстная любовь – в ровную привязанность). И, наконец, чувства всегда субъективны. Они зависят от индивидуальных и личностных качеств человека, от состояния здоровья (когда человек болен, он более склонен к унынию, чем к радости), от мировоззрения (например, эстетическое отношение к природе как к источнику вдохновения либо прагматическое – как к источнику обогащения), от культурно-исторических традиций (например, у одних народов символом скорби является черный цвет, у других – белый).

Чувства тесно связаны с потребностями человека. Они ориентируют его на выделение предметов, отвечающих текущим потребностям, и стимулируют деятельность, направленную на удовлетворение этих потребностей.

Настроение является продолжительным эмоциональным состоянием, которое может служить фоном для всех остальных проявлений эмоциональной сферы. При этом интенсивность его невелика – настроение не может полностью вытеснить ни чувства, ни эмоции. Оно лишь окрашивает их в некий устойчивый эмоциональный оттенок. Например, ожидание праздника может создать повышенное настроение на несколько дней. На этом фоне неприятности не будут вызывать такой сильной досады, какая могла бы возникнуть при угнетенном настроении, а мелкие удовольствия будут доставлять значительно больше радости, чем в обычный скучный день. Или, напротив, зарядивший с утра холодный осенний дождь может создать на весь день тоскливое настроение, поэтому и интерес к работе несколько угаснет, и встреча с друзьями пройдет не так весело, как бывало в другие дни. Но случаются и исключения, когда настроение приобретает высокую интенсивность и в состоянии перебить чувства и эмоции. Например, находясь в настроении сильной раздраженности или досады после разговора с боссом, человек может незаслуженно обидеть всплеском отрицательных эмоций своих домашних, которых в действительности сильно любит.

Помимо длительности и малой интенсивности, настроение обладает еще одним свойством – неясностью, безотчетностью. Человек, как правило, редко осознает причины, вызвавшие то или иное настроение (за исключением очень уж явных причин). Хорошо, когда это повышенное настроение, здесь не обязательно доискиваться причин – просто радоваться, веселиться, быть нежными, дружелюбными. Однако можно испытывать и смутную тревогу, и беспричинную тоску, подавленность, вялость. Тогда лучше постараться проанализировать свое настроение и попытаться выяснить, что послужило толчком к его началу. Возможно, причина тоски кроется всего лишь в ненастной погоде, причина вялости и подавленности – в недостатке прогулок на свежем воздухе, причина тревоги – в случайно услышанной где-то фразе, всколыхнувшей неосознаваемый комплекс личных ассоциаций. Если человек сможет самостоятельно или с чьей-то помощью установить первопричину дурного настроения, то ему не составит труда от этого настроения избавиться. Стресс является еще одним видом проявления эмоциональной сферы.

Стрессом называют особую форму переживания чувств, вызванную напряженной, подавляющей, экстремальной ситуацией (словом, такой, которая резко нарушает общий эмоциональный фон, меняет настроение). Стресс может быть вызван как чисто эмоциональными причинами, такими как известие о несчастье, незаслуженная обида, страх, так и другими факторами, именуемыми в психологии «стрессо-

ры». Эмоциональный стресс всегда сопутствует реакции человека и на другие, неэмоциональные, стрессоры.

Такими стрессорами могут послужить физиологические причины: голод, переохлаждение, боль, переутомление. Ими могут быть и сложные ситуации, заключающиеся, например, в необходимости принятия срочного ответственного решения или предотвращения угрозы жизни или здоровью, в необходимости резкой смены стратегии поведения и т. п. Стрессорами могут быть не только сильные реально действующие эмоциональные или физиологические раздражители, но и представляемые, воображаемые, напоминающие о горе, угрозе, страхе, боли. Для организма, находящегося в состоянии стресса, характерен комплекс реакций адаптации к экстремальным условиям: тревога, сопротивление, истощение.

Тревога возникает в результате срабатывания сигнальной функции эмоций. Сопротивление обеспечивается перераспределением и мобилизацией физических и психических резервов человека. Однако в результате этого резервы существенно снижаются, что и приводит к реакции истощения, наступающей после воздействия стресса. Если стрессы часты и длительны, то это может привести не только к нарушению психического здоровья – возникновению депрессии, неврозов, но и весьма негативно сказаться на здоровье физическом. Под воздействием частых стрессов могут развиваться или обостряться сердечно-сосудистые, желудочные заболевания. Кроме того, снижается иммунитет организма, поэтому увеличивается подверженность вирусным инфекциям и даже простой простуде. Однако избежать стрессовых ситуаций в нашей жизни невозможно, поэтому необходимо развивать в себе способность к саморегуляции – это поможет снизить уровень негативных последствий стресса.

В психологии выделяют ряд *основных эмоциональных состояний*. Из них складываются многочисленные оттенки эмоциональных переживаний, подобно тому, как цветовые оттенки складываются из основных цветов спектра.

1. *Радость*. Это эмоциональное состояние, имеющее яркую положительную окраску. Оно связано с возможностью вполне удовлетворить актуальную текущую потребность в условиях, когда вероятность этого до данного момента была невелика или, по крайней мере, неопределенна. Радость относится к стеническим эмоциям.

2. *Страдание*. Отрицательное эмоциональное состояние, являющееся антиподом радости. Страдание возникает при невозможности удовлетворения актуальной потребности или при получении информации об этом, при условии, что до настоящего момента удовлетворение

этой потребности представлялось достаточно вероятным. Форму страдания часто принимает эмоциональный стресс. Страдание является астенической эмоцией.

3. *Гнев*. Отрицательное эмоциональное состояние. Чаще всего протекает в виде аффекта. Вызывается, как правило, возникновением непредвиденного серьезного препятствия на пути удовлетворения исключительно важной для субъекта потребности. В отличие от страдания гнев имеет стенический характер – он позволяет мобилизовать все силы на преодоление препятствия.

4. *Страх*. Отрицательное эмоциональное состояние. Оно возникает при реальной, предполагаемой или воображаемой угрозе жизни, здоровью, благополучию субъекта. В отличие от эмоции страдания, вызываемой реальным отсутствием возможности удовлетворения потребности, переживание страха связано лишь с вероятностным прогнозом возможного ущерба. Носит астенический характер.

5. *Интерес*. Положительное эмоциональное состояние, способствующее познавательной деятельности: развитию навыков и умений, приобретению знаний. Интерес мотивирует обучение. Это стеническая эмоция.

6. *Удивление*. Эта эмоция нейтральна по знаку. Она является реакцией на внезапно возникшую ситуацию или объект в случае отсутствия информации о характере данного объекта или ситуации. При удивлении все прочие эмоции временно приостанавливаются, все внимание человека переходит на объект удивления. В зависимости от полученной информации может переходить в страх, интерес, радость, гнев.

7. *Отвращение*. Отрицательное эмоциональное состояние. Возникает в случае контакта с объектами, вызывающими резко негативное отношение субъекта на любом из уровней – физическом, нравственном, эстетическом, духовном. Объектом могут стать другой человек, предмет, явление, событие и т. д. Отвращение к другому человеку в сочетании с гневом может послужить причиной агрессивного поведения в отношении него.

8. *Презрение*. Отрицательное эмоциональное состояние. Возникает в межличностных отношениях, т. е. объектом презрения могут быть только другой человек или группа людей. Данное эмоциональное состояние является следствием неприемлемых для субъекта взглядов, установок, форм поведения объекта, расцениваемых субъектом как недостойные, низменные, не соответствующие его представлениям о нравственных нормах и эстетических критериях.

9. *Стыд*. Отрицательное эмоциональное состояние. Возникает при осознании субъектом собственного несоответствия ситуации, ожиданиям окружающих, а также несоответствия своих помыслов, поступков, форм поведения своим же нравственным и эстетическим нормам.

Несмотря на то, что в «спектре» основных эмоциональных состояний большинство из них отрицательные, не следует думать, что в жизни человека преобладают негативные эмоции. В действительности положительных эмоций ничуть не меньше. Просто градация основных отрицательных эмоциональных состояний более четкая. Это связано с тем, что большая специфичность отрицательных эмоций способствует формированию более гибкой системы адаптации человека к окружающему миру.

2. Волевая сфера человека

Любая психическая активность человека может носить как произвольный, непреднамеренный характер, так и целенаправленный, произвольный. Непреднамеренная активность не требует усилий и спланированности. Произвольные действия имеют импульсивный характер, лишены четкого осознания. Это может быть, например, поведение человека в состоянии аффекта, транса, других измененных состояниях сознания.

В тех же ситуациях, когда необходимо проявить активность для достижения какой-либо осознанно поставленной цели, подключаются волевые процессы. Таким образом, можно сказать, что воля – это способность человека сознательно и активно управлять своей деятельностью, преодолевая препятствия для выполнения поставленной цели и создавая дополнительную мотивацию к действию, когда уже имеющаяся мотивация не является достаточной. Величина усилий, которые прикладывает человек к преодолению возникшего препятствия, характеризует степень развития его волевой сферы.

Итак, отличие *непроизвольных действий*, т. е. действий, совершаемых без участия волевой сферы человека, состоит в том, что они являются результатом возникновения неосознаваемых или недостаточно отчетливо осознаваемых побуждений (влечений, установок и т. д.), имеют импульсивный характер, лишены четкого плана.

Произвольные действия, напротив, предполагают осознание цели, предварительное представление тех операций, которые могут обеспечить ее достижение, их очередность.

Для произвольных процессов в целом характерны следующие черты:

- 1) произвольная реакция всегда является ощущаемой или осознаваемой;
- 2) произвольная реакция возникает в ответ на появление жизненно важной потребности и является средством ее удовлетворения.
- 3) произвольная реакция, как правило, не является вынужденной и может быть заменена по собственному выбору человека на другую с таким же жизненным значением;
- 4) в ситуации, когда произвольная реакция все-таки является вынужденной, она может осознанно регулироваться по ходу своего осуществления.

Выделяя *волевые процессы* в особый пласт психических явлений, психологи при этом не противопоставляют их познавательным и эмоциональным процессам, поскольку один и тот же процесс может быть одновременно и познавательным, и до определенной степени эмоциональным, и волевым (например, произвольное внимание).

Исходными побуждениями человека к действию являются потребности, следовательно, зачатки воли заключены уже в них. В отличие от потребности мотив является психическим побудителем к осуществлению деятельности, будучи уже не только стимулом, а личностной переработкой стимула (нужды, потребности). Если преобладают однозначные мотивы, они усиливают возможность достижения цели. Возникновение же мотивов, противоречащих достижению намеченной цели, тормозит активность человека (в некоторых ситуациях это является проявлением безволия).

Таким образом, воля обладает двумя противоположно направленными, но взаимосвязанными функциями: побудительной и тормозящей. Побудительная функция обеспечивается активностью человека, которая порождает действие в силу специфики внутренних состояний субъекта, обнаруживающихся в момент самого действия.

Тормозная функция воли не всегда препятствует получению положительного результата деятельности. Выступая в единстве с побудительной функцией, она характеризуется сдерживанием нежелательных проявлений активности. Например, у человека одновременно возникает побуждение к двум видам деятельности, но если он возьмется за оба дела одновременно, то это будет в ущерб как одному, так и другому. Происходит борьба мотивов. Тот мотив, который человек оценивает как более значимый в настоящий момент, порождает побудительную функцию воли, а менее значимый становится объектом тормозящей функции. Кроме того, тормозящая функция проявляется и в случаях, когда побуждения человека не соответствуют его представлениям о должной

модели поведения. Например, если человек очень голоден, у него может возникнуть побуждение украсть буханку хлеба в булочной. Но для большинства людей такое поведение внутренне неприемлемо, и оно будет заторможено волевым усилием.

Волевые проявления человека в большой степени обусловлены тем, кому он склонен приписывать ответственность за результаты собственных действий. Если человек имеет склонность в своих неудачах винить внешние факторы – обстоятельства, других людей, ему значительно сложнее осуществлять волевые усилия, чем тому, кто всю ответственность за результаты своей деятельности принимает на себя. Рассмотрим близкий для студентов пример – подготовку к экзамену. Не вовремя пришедшие друзья, шум в соседней комнате, дождливая погода, от которой клонит в сон, интересный фильм по телевизору, который никак нельзя пропустить, – всем знакомы подобные отвлекающие факторы. Но человек с развитой волевой сферой психики и несущий ответственность за результаты деятельности будет волевыми усилиями противостоять всем факторам, которые могут оказать негативное влияние на эти результаты.

Есть ряд личностных качеств, которые рассматриваются в психологии как волевые качества:

- 1) решимость – это полная уверенность в исполнимости решения;
- 2) самообладание – проявление тормозящей функции воли, заключающееся в подавлении таких состояний человека, которые препятствуют достижению поставленной цели;
- 3) смелость – проявление силы воли для преодоления опасных для благополучия и жизни человека препятствий;
- 4) настойчивость – способность совершать многократные волевые действия в течение длительного времени для достижения определенной цели (не следует ее путать с упрямством – неадекватной настойчивостью без достаточных объективных оснований);
- 5) исполнительность – качество воли, проявляющееся в точном, неукоснительном и систематическом исполнении принимаемых решений;
- 6) терпение и выносливость – также волевые качества, необходимые для целенаправленного достижения результатов;
- 7) дисциплинированность – свидетельство волевых качеств личности, поскольку дисциплина приучает человека преодолевать внешние и внутренние трудности.

Каждое из волевых качеств имеет свой антипод – качество, свидетельствующее о неразвитости волевой сферы, такие как нерешительность, безынициативность, податливость и т. п.

Сильная воля, проявляющаяся в самообладании, смелости, настойчивости, выносливости и терпении, называется мужеством.

Далее рассмотрим понятие волевого действия.

Волевоe действие – это внутренняя побудительная сила, сформированная не только типологическими и биологическими задатками, но и определяемая каждодневным воспитанием, самоконтролем, самоубеждением. Поэтому психологи считают, что воля воспитуема.

Однако следует отметить, что формированию волевых качеств личности может воспрепятствовать неправильное воспитание ребенка. Существуют две крайности в воспитании, которые весьма неблагоприятны для развития волевой сферы:

- 1) ребенок был избалован, все его желания и капризы беспрекословно выполнялись, поэтому тормозящая функция воли у него не сформировалась;
- 2) ребенок, напротив, был подавлен жесткой волей и указаниями взрослых, его инициативность подавлялась, и поэтому, повзрослев, он стал неспособным к принятию самостоятельного решения.

Родители, желающие видеть своего ребенка успешным, должны вовремя позаботиться о развитии его воли. Для этого необходимо избегать вышеуказанных крайностей и, кроме того, всегда объяснять ребенку, даже маленькому, чем вызваны требования, решения, запреты, которые предъявляют к нему взрослые, в чем заключается их целесообразность.

Отличительными чертами волевого действия можно назвать осознанность и самостоятельность в принятии решения. Оно характеризуется следующими признаками. Во-первых, это есть действие, необходимое по внешним или внутренним причинам, т. е. для него всегда существует объективное основание. Во-вторых, волевоe действие имеет исходный или проявляющийся при его осуществлении дефицит побуждения или торможения. В-третьих, в процессе волевого действия устраняется этот дефицит, что приводит к возможности достижения намеренной цели.

Структура волевого действия выглядит как последовательное осуществление следующих этапов:

- 1) постановка целевой задачи и появление стремления к ее достижению;
- 2) осознание путей к достижению цели;

3) возникновение мотивов, утверждающих или отрицающих эти возможности;

4) борьба мотивов, итогом которой является выбор решения;

5) принятие одной из возможностей в качестве решения; 6) осуществление принятого решения.

Волевое действие может иметь как простые, так и более сложные формы.

Волевое действие, простое по форме, является побуждением, которое переходит непосредственно в действие по достижению цели. В данном случае действию практически не предшествует сколько-нибудь сложный и длительный сознательный процесс. Сама цель при этом не выходит за пределы непосредственной ситуации, ее осуществление достигается путем совершения привычных для субъекта действий, которые производятся почти автоматически, как только возникает стимул.

Для сложного волевого действия в его наиболее выраженной специфической форме характерно прежде всего то, что между стимулом и действием вклинивается опосредующий данное действие сложный сознательный процесс. Действию предшествуют расчет его последствий и осознание его мотивов, принятие решения, возникновение намерения его осуществить, составление плана для его осуществления.

Таким образом, волевое действие становится сложным процессом, включающим целую цепь различных этапов и последовательность различных стадий или фаз, тогда как в простом волевом действии все эти моменты и фазы вовсе не обязательно должны быть представлены в развернутом виде.

Сложное волевое действие можно разделить на 9 стадий, осуществляемых поэтапно:

- 1) возникновение побуждения;
- 2) предварительная постановка цели и возникновение стремления достичь ее;
- 3) осознание ряда возможностей достижения цели;
- 4) появление мотивов, утверждающих или отрицающих эти возможности;
- 5) стадия обсуждения и борьба мотивов;
- 6) принятие одной из возможностей в качестве решения;
- 7) принятие решения;
- 8) осуществление принятого решения;
- 9) преодоление внешних препятствий при осуществлении принятого решения и достижении поставленной цели.

Надо отметить, что сложное волевое действие не во всех случаях вызывает борьбу мотивов. Это происходит лишь тогда, когда цель субъективна и возникает спонтанно. Если же она обусловлена внешними факторами и ее достижение необходимо для субъекта, ему необходимо только распознать ее, сформировав определенный образ будущего результата действия. Возникновение борьбы мотивов связано с наличием у субъекта нескольких равнозначных целей одновременно (например, домохозяйке одновременно хочется и приготовить что-то особое на ужин, и посмотреть любимый сериал).

В ходе принятия решения субъект понимает, что дальнейший ход событий зависит от него. Представление о последствиях своего поступка порождает специфическое для сознательного волевого акта чувство ответственности.

Сам процесс принятия решения может протекать в различных формах.

1. Иногда решение не дифференцируется в сознании как особый этап. Волевое действие протекает без особого, сознательно выделенного в нем специального решения. Это происходит в тех ситуациях, когда побуждению, возникшему у субъекта в данный момент, не противостоят никакие другие внутренние аспекты психической деятельности (например, недостаточная активность психики), а само осуществление цели, соответствующей этому побуждению, не встречает никаких внешних препятствий.

В таком случае субъекту достаточно представить себе цель и осознать ее необходимость, чтобы последовало действие. (Например, человек хочет перекусить, он поднимается с уютного дивана перед телевизором и направляется к холодильнику – как ни банально, но в этом есть проявление волевого усилия.)

2. В некоторых случаях решение приходит как бы само по себе, поскольку является полным разрешением того конфликта, который вызвал борьбу мотивов, т. е. решение принимается не потому, что субъект считает его оптимальным, а потому, что в данных обстоятельствах никакое другое решение уже невозможно. (Например, в случае пожара человек выпрыгивает с третьего этажа не потому, что ему нравится подобное решение, а потому, что у него нет другого шанса спасти свою жизнь.)

3. И, наконец, иногда случается так, что до самого конца и даже при самом принятии решения каждый из противоборствующих мотивов сохраняет еще свою силу, ни одна возможность сама по себе не отпала, и решение в пользу одного мотива принимается не потому, что действенная сила остальных исчерпана не потому, что другие по-

буждения утратили свою привлекательность, а потому, что осознана необходимость или целесообразность принести противоборствующие мотивы в жертву. (Например, позади бессонная ночь, очень хочется спать, но надо идти на лекцию к 8:00, иначе возникнут проблемы с получением зачета.)

Теперь несколько слов о плане принятия решения. Он может быть схематичен или более развернут и осознан – это зависит как от личностных волевых качеств человека, так и от ситуации, требующей принятия решения.

Некоторые люди, исполняя решение, стараются предусмотреть все возможные факторы воздействия на результат, четко и детально спланировать каждый шаг, последовательно и точно придерживаться намеченного плана.

Другие же ограничиваются самой общей схемой, в которой обозначены только основные этапы и узловые точки деятельности. Если рассматривать зависимость планирования от ситуации, то можно отметить, что обычно более детально разрабатывается план ближайших действий, более схематично или даже неопределенно намечаются действия, отсроченные во времени.

Что же касается взаимосвязи планирования действий и волевых качеств личности, то закономерности здесь следующие. Склонность к подробному следованию плану, довлеющему над волей, лишает ее гибкости. План жестко обуславливает волю, она в свою очередь жестко обуславливает поведение человека. В результате отсутствие гибкости воли приводит к отсутствию гибкости поведения, а это не дает возможности своевременно и адекватно реагировать на изменение обстоятельств.

Если же волевая сфера субъекта не только сильна, но и обладает достаточной гибкостью, то он для достижения конечного результата сможет откорректировать изначальный план действий и внести в него все те изменения, которые в силу вновь обнаружившихся обстоятельств окажутся необходимыми для оптимального достижения цели.

В завершение разговора о волевой сфере несколько слов о нарушениях воли. Выделяют три вида подобных нарушений.

1. *Абулия* – отсутствие побуждений к деятельности, невозможность принимать решения и исполнять их при полном осознании необходимости этого. Возникает абулия на почве мозговой патологии. Для человека, страдающего абулией, характерно так называемое полевое поведение. Он совершает действия не целенаправленно, а лишь случайно попадая в поле стимула. Например, бесцельно перемещаясь по комнате, человек «натывается» взглядом на какой-либо предмет и

берет его – не потому, что данный предмет зачем-то ему нужен, а просто потому, что попался под руку.

2. *Апраксия* – сложное нарушение целенаправленности действий. Оно вызывается поражением тканей в лобных долях головного мозга. Проявляется апраксия в нарушении произвольной регуляции движений и действий, которые не подчиняются заданной программе и делают невозможным осуществление волевого акта.

3. *Гипербулия* – это, напротив, чрезмерная волевая активность больного человека. Она может наблюдаться при маниакальной стадии маниакально-депрессивного психоза, несколько менее выражена при гипертимии, может также иногда возникать при некоторых соматических заболеваниях.

Не следует путать нарушения воли, вызванные тяжелыми расстройствами психики и встречающиеся сравнительно редко, с обычным слабоволием – результатом описанных выше условий воспитания. В последнем случае возможны коррекция слабоволия, воспитание воли на фоне изменения социальной ситуации развития личности и при способности человека к саморефлексии, критичному мышлению.

Подводя итог сказанному, надо отметить, что воля играет важнейшую роль в преодолении жизненных трудностей, разрешении крупных и мелких проблем, в достижении жизненного успеха. Одним из основных отличий человека от представителей животного мира является, помимо абстрактного мышления и интеллекта, наличие волевой сферы, без которой любые способности оставались бы бесполезными и неактуализированными.

Вопросы:

1. Приведите примеры, подтверждающие роль человеческих эмоций в познании.

2. Чувства, как и все психические процессы, являются отражением действительности. Как осуществляется отражение действительности в чувствах и чем оно отличается от отражения, совершаемого в процессах восприятия, памяти и прочее?

3. Чем объясняется, что если дать возможность человеку «выговориться», «поплакать», то ему легче перенести горе?

4. Всегда ли характер эмоциональной реакции человека адекватен характеру самого воздействия? Объясните причины возможного соответствия или несоответствия.

5. Довольно часто мы сталкиваемся со случаями, когда, приняв решение, человек иногда вновь начинает сомневаться в правильно-

сти и не выполняет принятого решения. Бывает и так, что он откладывает исполнение намеченного, не может побудить себя начать действовать в избранном направлении, пытается убедить себя, что с исполнением решения можно подождать. Чем объясняется возникновение этих противоречий? О каких особенностях воли личности это говорит?

Литература

1. Веракса, Н. Е. Детская психология: учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. направлениям и специальностям: допущено Учебно-методическим отделом высш. образования / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса ; Моск. пед. гос. ун-т. - М. : Юрайт, 2014. - 445, [1] с. - (Бакалавр. Академический курс).

2. Гонина, О. О. Психология дошкольного возраста: учебник и практикум для прикладного бакалавриата: рек. Учебно-методическим отделом высш. образования для студентов высш. учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и спец. / О. О. Гонина. - Москва: Юрайт, 2016. - 464, [1] с.: рис., табл. - (Бакалавр. Прикладной курс).

3. Марцинковская, Т. Д. Общая и экспериментальная психология: учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению "Психолого-педагогическое образование": рекомендовано Федеральным гос. бюджетным образовательным учреждением высш. проф. образования "Моск. пед. гос. ун-т" / Т. Д. Марцинковская, Г. В. Шукова. - М: Академия, 2013. - 361, [1] с. - (Высшее профессиональное образование. Психолого-педагогическое образование) (Бакалавриат).

4. Психодиагностика. Теория и практика: учебник для бакалавров: рек. Учебно-методическим отделом высш. образования для студентов высш. учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям/ [М. К. Акимова, Е. И. Горбачёва, В. Г. Зархин и др.] ; Рос. гос. гуманитарный ун-т; под ред. М. К. Акимовой. - 4-е изд., перераб. и доп.. - Москва: Юрайт, 2017. - 630, [1] с.: табл.. - (Бакалавр. Углубленный курс)

5. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / отв. ред. Л.А. Головей. – М. : Юрайт, 2016

6. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования, обучающихся по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование / [И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Баилова и др.] ; под ред. И. Ю. Лев-

ченко, С.Д. Забрамной. - 7-е изд., стер. - М. : Академия, 2013. - 333, [2] с. - (Высшее профессиональное образование. Специальное (дефектологическое) образование) (Бакалавриат)

7. Психолого-педагогическая диагностика: доп. МО РФ в качестве учеб. пособия для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Академия, 2006

8. Хухлаева, О. В. Психологическое консультирование и психологическая коррекция : учеб. и практикум для академического бакалавриата : рек. Учебно-методическим отделом высш. образования для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и спец. / О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев ; Моск. городской психолого-пед. ун-т. - Москва : Юрайт, 2015. - 422, [1] с. - (Бакалавр. Академический курс).

Тема 4. Деятельность и общение как способы социальной жизни человека. Деловое общение

План лекции:

1. Деятельность и ее структура
2. Основные виды деятельности людей
3. Межличностные отношения. Общественные и межличностные отношения. Место общения в системе человека.
4. Педагогическое взаимодействие и педагогическое общение
5. Организация педагогического взаимодействия в структуре педагогического процесса.

1. Деятельность и ее структура

Психологическое изучение деятельности в качестве отдельного предмета наиболее интенсивно велось в научной школе А.Н. Леонтьева, заложившего основы деятельностного подхода в психологии. Он рассматривал предметную деятельность как процесс, внутри которого в качестве необходимого его момента возникает психическое "вообще". Деятельность рассматривалась им как одинаково присущая и человеку, и животным; правда в последнем случае она трактовалась как жизнедеятельность.

А.Н. Леонтьев исходил из различения внешней и внутренней деятельности. *Внешняя деятельность* – это чувственно-предметная, материальная деятельность. *Внутренняя* – это деятельность по оперированию образами, представлениями о предметах или идеальная деятельность сознания.

По А.Н. Леонтьеву, внутренняя деятельность вторична: она формируется на основе внешней предметной деятельности. Процесс перехода внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность обозначается термином *интериоризация*. Она состоит не в простом перемещении извне внутрь, во внутренний план сознания.

Существует и обратный переход – от внутренней деятельности к внешней – *экстериоризация*. Определенные наши представления, создание предмета по заранее разработанному плану – пример экстериоризации.

А.Н. Леонтьев считал, что категорию деятельности можно положить в основание всей психологии. Категория деятельности, деятельностный подход были наиболее удачно реализованы в исследованиях по возрастной и педагогической психологии.

Строение индивидуальной деятельности

Согласно А.Н. Леонтьеву, целостная деятельность имеет следующие составляющие: потребности - мотивы - цели - условия достижения цели (единство цели и условий составляет задачу) и соотносимые с ними: деятельность - действия – операции).



Структура человеческой деятельности (по А.Н. Леонтьеву)

Первый пласт деятельности (потребности, мотивы, цели, условия) составляет ее предметное содержание. Это внутренний план ее осуществления, ее образ, то, на основе чего она строится. Второй пласт деятельности (отдельная деятельность, действия, операции) составляют ее структурные элементы. Это реализация деятельности. Оба пласта составляют психологическое содержание деятельности.

В деятельности есть еще и третий пласт - взаимные переходы и превращения ее отдельных структурных элементов (мотива - в цель и, соответственно, деятельности - в действие; цели - в условие ее реализации и др.). Это уже динамика деятельности, ее трансформация.

Анализ конкретной деятельности человека можно осуществлять только тогда, когда будут определены потребности и мотивы этой деятельности при достаточно четком формулировании их предметного содержания. И, наоборот, если речь идет о потребности и конкретизиру-

ющих ее мотивах при определении их предметного содержания, то этим психологическим образованиям должна соответствовать та или иная деятельность, направленная на их удовлетворение.

Источником активности человека, его деятельности выступают потребности. **Потребность** – это состояние человека, выражающее его зависимость от материальных и духовных предметов и условий существования, находящихся вне индивида. В психологии потребности человека рассматриваются как переживание нужды в том, что необходимо для поддержания жизни его организма и развития личности.

Переживаемая человеком потребность побуждает его к совершению деятельности, к поиску предмета ее удовлетворения. Предмет потребности – это ее действительный мотив. **Мотив** – это форма проявления потребности, побуждение и определение деятельности, тот предмет, ради которого осуществляется данная деятельность. Это побуждение к деятельности, в которое выливается данная потребность. Мотив – это определенная потребность. Иными словами – предмет потребности есть мотив. На основе одной и той же потребности могут образовываться мотивы к различным деятельности. Одна и та же деятельность может вызываться различными мотивами, отвечать различным потребностям.

Тот или иной мотив побуждает человека к постановке задачи, к выяснению цели, которая, будучи поставленной, в определенных условиях, диктует, требует выполнения действия, направленного на создание или получение предмета, отвечающего требованиям мотива и удовлетворяющего потребность. **Цель** – это представляемый или мыслимый результат деятельности.

Деятельность как целое – это единица жизни человека, активность, отвечающая определенной потребности, мотиву. Деятельность всегда соотносится с определенным мотивом.

Действие – составная часть деятельности, отвечающая поставленной цели. Любая деятельность представляет собой систему действий. Однако деятельность и действие жестко не связаны. Одна и та же деятельность может реализовываться разными действиями, и одно и то же действие может входить в различные виды деятельности.

Действие, имея определенную цель, осуществляется разными способами в зависимости от условий, в которых это действие совершается. Способы осуществления действия называются операциями.

Операции – это преобразованные (освоенные) действия, ставшие способами осуществления других, более сложных действий.

Структура деятельности может преобразовываться. Так, утратив мотив, деятельность может превратиться в действие, а действие при изменении его цели, может превратиться в операцию. Мотив некоторой деятельности может переходить на цель деятельности ("сдвиг мотива на цель"), в результате чего происходит превращение деятельности в другую. Эти трансформации происходят потому, что результаты составляющих деятельность действий при некоторых условиях оказываются более значительными, чем их мотивы. Так, например, бывает с приготовлением уроков школьниками.

А.Н.Леонтьев так характеризует механизм "сдвига мотива на цель". Действия, обогащаясь, "перерастают" тот круг деятельностей, которые они реализуют, и вступают в противоречие с порождающими их мотивами. В результате происходит сдвиг мотива на цель, изменение их иерархии и рождение новых мотивов - новых видов деятельности. Прежние цели при этом дискредитируются, а отвечающие им действия или вовсе перестают существовать, или превращаются в операции.

В деятельности человека постоянно происходят взаимные превращения: деятельность - действие - операция и мотив - цель - условия. Сложные виды деятельности, как правило, побуждаются не одним, а несколькими мотивами, они полимотивированы. Например, учебная деятельность школьников может побуждаться познавательными, социальными, материальными мотивами.

2.Основные виды деятельности людей

Различают три генетически сменяющих друг друга и сосуществующих на протяжении всего жизненного пути вида деятельности: игру, учение и труд. Они различаются по конечным результатам (продукту деятельности), по организации, по особенностям мотивации.

Также выделяется специфический вид деятельности – общение. На современном этапе имеет место говорить о еще одном специфическом виде деятельности – поведении (см. рис.).

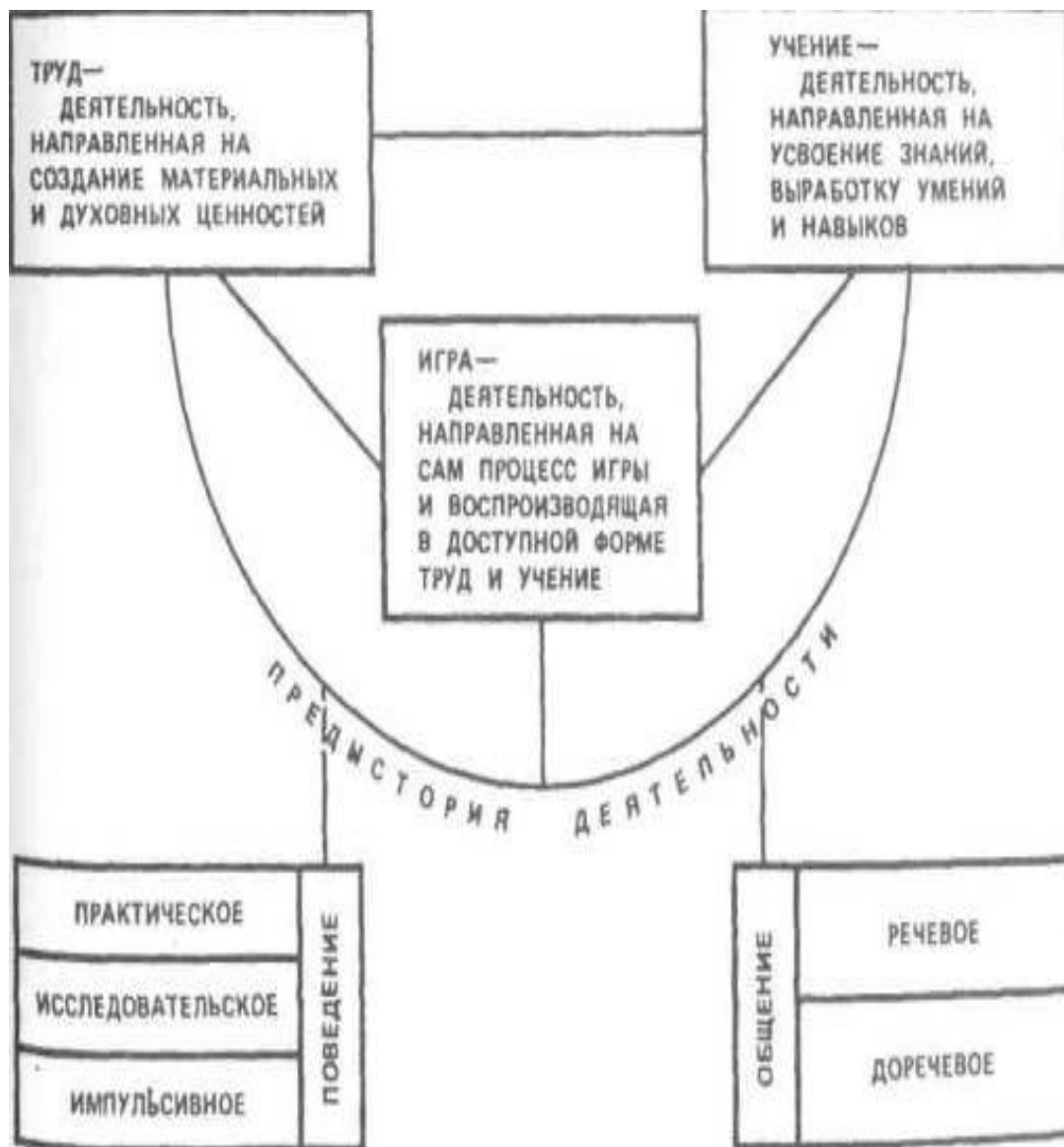


Рис. Виды деятельности

Рассмотрим все эти виды деятельности ниже.

Основным видом деятельности человека является *труд*. Конечный результат труда — создание общественно значимого продукта. Это может быть урожай, выращенный колхозником, сталь, выплавленная сталеваром, научное открытие ученого, урок, проведенный учителем.

Игра не создает общественно значимого продукта. В игре начинается формирование человека как субъекта деятельности, и в этом ее огромное, непреходящее значение. Обучение является непосредственной подготовкой личности к труду, развивает ее умственно, физически, эстетически и лишь на конечном этапе освоения профессии связано с

созданием материальных и культурных ценностей. Труд — процесс создания человеком материальных и духовных ценностей общества.

В психическом развитии ребенка игра выступает прежде всего как средство овладения миром взрослых. В ней на достигнутом ребенком уровне психического развития происходит освоение объективного мира взрослых. Игровая ситуация включает в себя замещения (вместо людей — кукла), упрощения (обыгрывается, например, внешняя сторона приема гостей). В игре, таким образом, огрублено имитируется действительность, что позволяет ребенку впервые самому стать субъектом деятельности.

Игра организуется свободно, нерегламентированно. Никто не может обязать ребенка играть с 10 до 12 часов в настольные игры, а после 12 — в дощечки-матери. Игру ребенка можно организовать, но он сам должен предложенное принять. Это не значит, что у ребенка не должно быть строгого режима дня. Сон, еда, прогулки, время игр и занятий должны быть строго определены. Но содержание игры, включенность в нее ребенка, прекращение игры трудно регламентировать. Ребенок сам переходит от одной игры к другой.

Учение и труд протекают в обязательных для человека организационных формах. В точно установленное время начинается работа, и в течение ее в соответствии с планом и заданной продуктивностью изготавливаются продукты труда. В учении наблюдается та же самая картина. Занятия начинаются в соответствии с расписанием, и на протяжении всего урока учащийся занимается именно этим предметом.

Различные формы организации видов деятельности связаны и с различной их мотивацией. Мотивом игры является удовольствие, которое ребенок испытывает от самого процесса игры.

Основным мотивом учения и труда является чувство долга, чувство ответственности. Эти высшие чувства являются не менее сильным стимулом деятельности, чем интерес. Однако и в учении и в труде следует вызвать у человека интерес к самому процессу деятельности или к ее результатам. Не менее важно создавать привычку трудиться.

Разнообразные виды деятельности дополняют друг друга, взаимодействуют, взаимопроникают. В детском саду дошкольник не только играет, но и учится считать, рисовать. Школьник после окончания занятий с удовольствием играет.

Игровые моменты успешно вносятся и в организацию урока: урок с элементами игровых ситуаций увлекает школьников. Игрой является воображаемое путешествие по карте нашей страны или карте земного шара на уроках географии, в ходе которого учащиеся на основе воображения рассказывают, что они — видят. Школьники охотно берут на

себя игровые роли на уроках иностранного языка: учителя, гида, продавца — и на основе роли активно овладевают языком. Рабочий не только трудится, но и учится (в вечерней школе, в техникуме, в высшем учебном заведении или занимается самообразованием). Он может играть в шахматы и участвовать в других спортивных развлекательных играх.

Хотя виды деятельности не существуют изолированно, в разные периоды жизни человека они имеют неодинаковое значение. Для одного периода жизни ведущей деятельностью является игра, для другого — учение, а для третьего — труд. Таким образом, можно говорить о видах деятельности, которые являются ведущими в тот или иной период развития личности. До поступления ребенка в школу ведущий вид деятельности — игра. Ведущий вид деятельности школьника — учение, взрослого — труд.

Игра. Анализируя игру как вид деятельности, следует прежде всего выяснить ее природу. В буржуазной психологической литературе широко распространены биологизаторские теории игры, согласно которым игра ребенка освобождает врожденную биологическую потребность в активности, одинаково присущую как животным, так и человеку. Развитие игры ребенка пытаются связать с соответствующими этапами развития человеческого общества. Интерес к игре в песочек, копание ям — этапы хлебопашества, игры с животными — скотоводства и т. д.

Научный анализ игровой деятельности показывает, что игра есть отражение ребенком мира взрослых, путь познания окружающего мира. Убедительный факт, разбивающий несостоятельность биологизаторской теории игры, приводит К. К. Платонов. Ученым-этнографом на одном из островов Тихого океана было обнаружено племя, которое жило изолированно от других. Дети этого племени не знали игры в куклы. Когда ученый познакомил их с этой игрой, то вначале ею заинтересовались и мальчики и девочки. Затем интерес к игре исчез у девочек, а мальчики продолжали придумывать новые игры с куклами. Объяснялось все просто. Женщины этого племени заботились о добывании и приготовлении пищи. Мужчины же заботились о детях.

В первых играх ребенка отчетливо выступает руководящая роль взрослых. Взрослые — обыгрывают игрушку. Подражая им, ребенок начинает играть самостоятельно. Затем инициатива организации игры переходит к ребенку. Но и на этом этапе руководящая роль взрослых остается.

С развитием ребенка игра изменяется. В первые два года жизни ребенок овладевает движениями и действиями с окружающими предме-

тами, что приводит к возникновению функциональных игр. В функциональной игре перед ребенком раскрываются неизвестные для него свойства предметов и способы действия с ними. Так, впервые открыв и закрыв дверь ключом, ребенок начинает многократно повторять это действие, пытаясь • при всяком удобном случае повернуть ключ. Это реальное действие переносится в игровую ситуацию. Играя, дети делают в воздухе движение, напоминающее поворот ключа, и сопровождают его характерным звуком: —трик-трак||.

Более сложными являются конструктивные игры. В них ребенок что-то создает: строит дом, печет пирожки. В конструктивных играх дети осмысливают назначение предметов и их взаимодействие.

Функциональные и конструктивные игры относятся к разряду манипулятивных, в них ребенок осваивает окружающий предметный мир, воссоздает его в доступных для него формах. Отношения между людьми осмысливаются в сюжетных играх. Ребенок играет в —дочки-матери||, в —магазин||, беря на себя определенную роль. Сюжетно-ролевые игры возникают в 3—4 года. До этого возраста дети играют рядом, но не вместе. Сюжетно-ролевые игры предполагают коллективные отношения. Конечно, включение ребенка в коллективные игры зависит от условий воспитания. Дети, воспитывающиеся дома, включаются в коллективные игры с большим трудом, чем дети, посещающие детский сад. В коллективных сюжетных играх, которые к 6—7 годам становятся более длительными, дети следят за замыслом игры, за поведением товарищей. Сюжетно-ролевые игры учат детей жить в коллективе. Постепенно в игры вводятся правила, накладывающие ограничения на поведение партнеров.

Коллективная сюжетно-ролевая игра расширяет круг общения ребенка. Он привыкает подчиняться правилам, требованиям, которые к нему предъявляются в игре: он то капитан космического корабля, то его пассажир, то восторженный зритель, наблюдающий за полетом. Эти игры воспитывают чувство коллективизма и ответственности, уважение к товарищам по игре, приучают соблюдать правила и вырабатывают умение подчиняться им.

Игры по правилам широко представлены в жизни школьников и взрослых. В спортивных состязаниях, в решении кроссвордов и других играх, требующих умственного напряжения, человек переключается на другой вид деятельности, совершенствует свои умственные и физические силы, получает эмоциональную разрядку.

Являясь основным видом деятельности ребенка дошкольного возраста, игра не исключает и других видов деятельности. С 3—4 лет ребенок знакомится с трудом по самообслуживанию. Он должен умы-

ваться, одеваться, убирать игрушки. В 5— лет трудовыми обязанностями ребенка становится уход за комнатными растениями, помощь старшим в уборке комнаты и т. д. В детском саду дети охотно дежурят в столовой, в живом уголке, в игровой комнате.

Посильные поручения по хозяйству формируют и укрепляют трудовые навыки и прививают ребенку положительные черты характера: ответственное отношение к делу, заботу о товарищах.

В жизнь дошкольника включаются и элементы учения. Они связаны с дидактическими играми, развивающими познавательные способности детей.

Например, лото — Животные — игра, которая учит ребенка классифицировать предметы, изображенные на карточке. В детских садах проводятся занятия по родной речи (обогащение словарного запаса), по счету. В настоящее время в старших группах организованы занятия, подготавливающие детей к школе. Имеется положительный опыт обучения дошкольников в детских учреждениях музыке, рисованию, иностранному языку.

Все перечисленные виды деятельности: игра, элементы труда и учения — готовят ребенка к школе.

Учение — это процесс систематического овладения знаниями, навыками, умениями, необходимыми в конечном счете для выполнения трудовой деятельности, для воспитания гражданской зрелости. В учебной деятельности участвуют непременно два лица: учитель и учащийся. Но это не просто передача знаний от одного к другому. Это прежде всего процесс активного овладения знаниями, умениями и навыками под руководством учителя. Учение должно быть развивающим. Сообщая учащимся знания, преподаватель учит их мыслить и наблюдать, выражать понятое в речи. Ученик овладевает не только знаниями, но и способам самостоятельно мыслить, добывать знания. Хорошо организованное обучение носит воспитывающий характер. В процессе обучения формируется личность ученика: ее направленность, волевые черты характера, способность и т. д.

Поступление в школу — ответственный момент в жизни ребенка. Начало учения изменяет его положение в семье. У него появляется множество новых обязанностей: вовремя прийти в школу, выполнить домашнее задание, помочь товарищу.

Таким образом, с первого дня поступления в школу отношения ребенка с окружающими регулируются принципом обязательности. Расширяется круг обязанностей. Хорошо учиться — это долг не только перед родителями, но и перед классом, перед школой, перед всей стра-

ной, перед самим собой. Для ребенка положение ученика — новый социальный статус личности.

В процессе школьного обучения формируются и изменяются мотивы учения: от случайных, связанных с личной заинтересованностью, у младшего школьника, к общественным, вытекающим из чувства долга, — у старшекласников. В первые годы школьного обучения нередко мотивом является не долг или интерес к знаниям, а стремление получить хорошую отметку, обрадовать родителей. В средней школе развивается дифференцированный интерес к предметам. В связи с этим возникает любознательность к проблемам науки, появляется мотив приобретения знаний, удовлетворяющих познавательные интересы подростка. Формирование чувства долга, совести как высших регуляторов поведения включает в сферу мотивов учения высшие моральные чувства.

За время обучения в школе ребенок проходит длительный путь развития. В начальных классах он овладевает основами грамоты, доступными ему естественнонаучными и историческими знаниями, а также элементарными формами труда (обработка бумаги, ткани). Начальная школа подготавливает ученика к обучению в старших классах.

Экспериментальное обучение показало, что дети в начальной школе способны усваивать не только простые арифметические действия, но и сложные математические зависимости. Они усваивают родной язык так прочно, в таком объеме и на таком уровне теоретического обобщения, что это значительно облегчает его дальнейшее изучение в средней школе. Поэтому вопросы рациональной организации педагогического процесса находятся в центре внимания советских психологов, работающих в области педагогической психологии.

Учебная деятельность в средней школе требует от учащегося большей ответственности и сознательного отношения к учению. Прежде всего, в связи с предметным преподаванием ослабевает контроль учителя за деятельностью ученика. Повышаются требования к качеству умственной деятельности. От школьника требуется не столько запоминание, близкое к тексту, сколько понимание, переосмысливание изучаемого материала. Математика, физика, история и другие предметы формируют систему понятий, знаний, закладывают основы мировоззрения.

Предметы политехнического цикла лежат в основе практической подготовки к трудовой деятельности. На уроках по этим предметам вырабатывают трудовые умения и навыки, что увеличивает долю участия школьника в общественно полезном труде.

В старших классах средней школы формируются материалистическое мировоззрение и убеждения, с которыми связываются мотивы учебной и трудовой деятельности.

Труд

Труд — деятельность, направленная на создание общественно полезного продукта, удовлетворяющего материальные или духовные потребности людей. В трудовой деятельности раскрываются, по словам Маркса, —человеческие сущностные силы». Участвуя в создании продуктов труда, человек вступает в существующую систему производственных отношений, у него формируются отношение к трудовой деятельности, мотивы труда.

Полное раскрытие способностей и качеств личности в труде возможно лишь в обществе, свободном от эксплуатации. Труд по принуждению (физическому, юридическому, экономическому), характерный для рабовладельческого, феодального и капиталистического способов производства, глушил естественную для человека потребность трудиться. Свобода труда от эксплуатации, механизация трудоемких процессов, стирание грани между умственным и физическим трудом создают в советском обществе самые благоприятные условия для проявления в полной мере потребности человека в творческом труде.

В прямой зависимости от существующих производственных отношений находятся мотивы, побуждающие человека к достижению высоких показателей в трудовой деятельности. В обществе, основанном на эксплуатации трудящихся, эти мотивы связаны преимущественно со стремлением к личному благополучию. Мотивы труда советских людей включают не только личную заинтересованность, но и общественные стимулы. Труд на благо Родины, осознание того, что в нашем обществе благополучие самого труженика зависит от роста общественного богатства, увеличивают значимость роли общественных мотивов в деятельности.

В труде раскрываются и формируются способности человека, его характер, личность в целом. Производство ставит перед тружеником огромное количество проблемных ситуаций, задач, которые могут быть решены лишь при творческом подходе к делу. Таким образом, производство стимулирует познавательную активность личности, заставляет работающего совершенствовать знания, умения, навыки. Решение задач, возникающих в современном промышленном и сельскохозяйственном производстве, часто требует широкой общетехнической подготовки.

Изучение условий, влияющих на производительность труда, показало, что в процессе производства для человека нет безразличных фак-

торов. Окраска помещений, организация рабочего места, режим напряжения и пауз в работе, отношения с товарищами по работе — все это имеет прямое отношение к производительности труда, создает общий настрой на работу и облегчает или затрудняет проявление трудовых усилий.

Деятельность педагога (по объекту, целям и средствам) отлична от других видов труда. Обычное для трудовой деятельности отношение субъект — объект выступает в обучении отношением субъект — субъект. В педагогическом труде сталкиваются два вида деятельности: обучение — деятельность педагога по организации процесса передачи знаний и контролю за их усвоением и учение — деятельность обучающегося, связанная с активным восприятием знаний, их переработкой и усвоением.

В условиях технического прогресса, достигнутого нашей страной, значительно изменились особенности труда учителя и требования к его знаниям, умениям и навыкам. Широкое распространение средств массовой коммуникации (печатное слово, радио, кино, телевидение) привело к тому, что школьники получают большое количество информации по всем отраслям знаний вне школы. Учитель теперь не является тем единственным источником информации, каким он был до недавнего времени. Возникли более высокие требования к его труду. В его задачи все больше входят психолого-педагогические цели: формирование личности и познавательной активности школьников. Быстрое пополнение фактического материала во всех областях науки заставляет учителя все время заниматься самообразованием. Творческий подход к учебной и воспитательной деятельности стал необходимым условием успешного обучения подрастающего поколения.

Общение — это коммуникативная деятельность, это взаимодействие людей, в ходе которого они обмениваются информацией, чтобы наладить отношения и объединить усилия для достижения общего результата.

М.И. Лисина применила общую концепцию деятельности (А.Н.Леонтьев), для изучения специфики общения. Любая деятельность характеризуется ее структурой:

- 1) побудительно-мотивационная часть (потребности, мотивы, цели);
- 2) предмет деятельности (другой человек, партнер);
- 3) продукт или результат (стремление к самооценке и оценке; познанию и самопознанию);

4) средства (экспрессивно-мимические, предметно-действенные, речевые).

Общение характеризуется особой потребностью, потребностью в общении, которая развивается, изменяется по содержанию в зависимости от характера совместной деятельности со взрослыми.

М.И. Лисина отмечает, что в возникновении и развитии общения важную роль имеет воздействие взрослого, опережающая инициатива которого как бы подтягивает деятельность ребенка на новый этап, более высокий и совершенный, по принципу «зоны ближайшего развития».

Жизнь человека в группе и обществе невозможно представить без общения. Проблему психологии общения разрабатывали выдающиеся наши психологи Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев и другие. Так, с точки зрения Л.С. Выготского, одного из основоположников советской психологии, в процессе индивидуального развития первичны такие формы человеческого общения, как взаимодействие двух индивидов, отношения диалога, спора и т.д.

Тема 5. Межличностные отношения. Общественные и межличностные отношения. Место общения в системе человека.

Межличностные отношения – (синоним: взаимоотношения) это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, в которых проявляется система их межличностных установок, ориентаций, ожиданий, определяемых содержанием совместной деятельности; возникают и развиваются в процессе совместной деятельности и общения.

В любом акте взаимодействия людей всегда присутствует их отношение друг к другу. Отношение находит конкретное воплощение в любых контактах, взаимодействиях человека с человеком, материальными и идеальными вещами и явлениями. Через отношение определяется система потребностей, мотивов, влечений человека. Отношение – это социализированная связь внутреннего и внешнего содержания психики человека, его связь с окружающей действительностью и сознанием.

Категория «отношения» может рассматриваться как готовность к определенному взаимодействию и как реально действующая связь в рамках «субъект – объект» и «субъект – субъект». Психологические отношения обнаруживаются в рамках субъект – объектных, субъект – субъектных отношений. Субъект-субъектные отношения включают в себя не только отношения человека с другим человеком, но и отношение к самому себе, т.е. самоотношение. В свою очередь, субъект-субъектные отноше-

ния – это все отношения личности к действительности, исключая отношения между людьми и самоотношение.

Межличностные отношения (взаимоотношения) – это субъективные связи, возникающие в результате их фактического взаимодействия и сопровождаемые различными эмоциональными и другими переживаниями (симпатиями и антипатиями) индивидов, в них участвующих.

Через межличностные отношения и общение индивид опосредованно может включаться в систему общественных отношений. Взаимоотношения складываются и протекают в условиях взаимодействия большого числа людей.

В регулировании межличностных отношений принимают участие такие мотивационные компоненты как «я хочу», «я могу» и «надо». Личного желания (я хочу) недостаточно для образования отношений. Необходимо согласование взаимных мотивов (желаний) и возможностей (я могу). Третий компонент «надо» является важнейшей детерминантой образования, развития или распада отношений.

Выделяют следующие *виды межличностных отношений*: отношения знакомства, приятельские, товарищеские, дружеские, любовные, супружеские, родственные, деструктивные. Данная классификация основана на таких критериях как глубина отношений, избирательность в выборе партнеров, функции отношений.

Главным критерием является *глубина вовлечения личности в отношения*. В структуре личности можно выделить социокультурные, психологические, индивидуальные характеристики. Социокультурными считаются национальность, социальный статус, профессия, образование, политическая и религиозная принадлежность и т.п. К психологическим характеристикам можно отнести интеллект, мотивацию, характер, темперамент и т.п. Индивидуальные характеристики – это все индивидуально неповторимое, обусловленное своеобразием жизни человека. Различные виды межличностных взаимоотношений предполагают включение в общение тех или иных характеристик личности. Наибольшее вовлечение индивидуальных характеристик личности происходит в дружеских и супружеских отношениях. Отношения знакомства, приятельства ограничиваются включением во взаимодействие преимущественно социокультурных характеристик.

Второй критерий – *степень избирательности при выборе партнеров для взаимоотношений*. Избирательность можно определить как число признаков, значимых для установления и воспроизводства отношений. Наибольшая избирательность свойственна отношениям дружбы, супружества, любви, наименьшая – отношениям знакомства.

Третий критерий – *различие функций (целей, назначения) отношений*. Под функциями понимается круг задач, вопросов, которые решаются в межличностных отношениях. Функции отношений проявляются в различии для партнеров их содержания, психологического смысла.

Дополнительными критериями для различения видов взаимоотношений являются: дистанция между партнерами, продолжительность и частота контактов, нормы отношений, требования к условиям контакта.

Дружеские отношения принято разделять на инструментальные и эмоционально-исповедные. Единая профессия, род занятий, совпадение интересов, совместная работа приводят к образованию *инструментальной дружбы*, которая основана на взаимной помощи в различных жизненных обстоятельствах, цели дружеских инструментальных отношений могут не выходить за пределы личной выгоды. *Эмоционально – исповедные отношения* строятся при условии взаимной симпатии, эмоциональной привязанности и доверчивости. Для данного вида взаимоотношений характерны:

- высокая доверительность между партнерами, взаимораскрытие внутреннего мира (доверие тайн, мечтаний, интимных переживаний, скрывааемых черт личности, фактов биографии);
- снятие социальной внешней маски поведения (возможность быть самим собой);
- понижение самоконтроля и раскованность в контакте (не боишься, что тебя не так поймут, неверно оценят какой-либо поступок);
- преобладание положительного оценочного отношения партнеров (отсутствие насмешки, осуждения, неприятия).

Негативной формой, антиподом дружеских взаимоотношений является *вражда*, предполагающая негативные эмоциональные установки по отношению к партнеру (ненависть, антипатия, неприятие). Отношения вражды проявляются в отсутствии доверия, в скупости контактов, нарушении планов партнера, препятствовании ему в деятельности, намеренном занижении его самооценки, статуса, намеренной дезориентации сознания и самосознания партнера.

Основной функцией *деструктивных отношений* является культивирование, поддержание, удовлетворение аномальных потребностей и личностных черт (агрессия, хулиганство, стяжательство). Людей, объединившихся по этому признаку, называют обычно группировкой. Проявление данного вида отношений – взаимное участие, помощь в удовлетворении аномальных потребностей, поиск объектов потребности, взаимная стимуляция аномальной потребности. Членство в группировке

ровке, время ее существования, характер взаимоотношений обусловлены возможностями и желанием удовлетворить общую для партнеров потребность.

Каждое из вышеописанных взаимоотношений отличается собственными функциями, глубиной вовлечения, критерием выбора партнеров, содержания отношений, их проявлением. На основании этого их можно считать самостоятельными видами межличностных отношений.

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов и связей между людьми, который порождается потребностями совместной деятельности и включает в себя обмен информацией и выработку единой стратегии взаимодействия, взаимоотношений. Общение обычно включено в практическое взаимодействие (совместный труд, учение, коллективная игра и т.п.) и обеспечивает планирование, осуществление и контролирование деятельности.

Проблемой общения занимаются такие науки как: философия, социология, психолингвистика, социальная, общая и педагогическая психологии, педагогика и др. науки.

Общение широко используется во всем мире. Созданы специальные центры изучения общения (Центр Карнеги). Но при этом до сих пор не достигнуто единство в толковании понятия «общение». Исследователи по-разному интерпретируют этот процесс, предлагают различные подходы к его изучению: коммуникативно-информационный, интерактивный, деятельностный и др.

В настоящее время наиболее распространен подход, согласно которому в общении рассматриваются следующие стороны общения:

- коммуникативная, реализующаяся в обмене информацией;
- интерактивная, проявляющаяся в регуляции взаимодействия партнеров общения;
- перцептивная, осуществляемая в прочтении собеседника за счет таких механизмов, как идентификация, апперцепция и рефлексия.

Общение свойственно всем высшим существам, но на уровне человека оно приобретает самые совершенные формы, т.к. является осознанным и опосредованным речью.

В общении выделяют следующие аспекты: содержание, цель и средства общения.

Содержание общения – это информация, которая в межиндивидуальных контактах передается от одного существа к другому (сведения о внутреннем эмоциональном состоянии, о наличных потребностях, информация о состоянии внешней среды: сигналы об опасности, присутствии врага, пищи и т.п.).

Цель общения – это то, ради чего у человека возникает определенный вид активности, средство удовлетворения многих разнообразных потребностей (передача и получение объективных знаний о мире, согласование действий людей в их совместной деятельности, обучение и воспитание, установление личных и деловых взаимоотношений).

Средства общения – это способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения от одного живого существа к другому.

Существуют следующие способы передачи информации:

- с помощью прямых телесных контактов (касанием тела, руками);
- через органы чувств (восприятие звуковых сигналов, зрительное наблюдение за движениям другого человека);
- язык и другие знаковые системы,
- письменность в ее разнообразных видах и формах (тексты, схемы, чертежи, рисунки)
- технические средства записи, передачи и хранения информации (аудио-видеотехника, механическая, магнитная, лазерная формы записей).

Виды общения:

1. ОБЩЕНИЕ ПО ЦЕЛЯМ:

- биологическое, связанное с удовлетворением основных органических потребностей;
- социальное, осуществляемое с целью расширения и укрепления межличностных контактов, личностного роста индивида.

2. ОБЩЕНИЕ ПО СОДЕРЖАНИЮ:

- материальное (обмен продуктами и предметами деятельности);
- когнитивное (обмен знаниями);
- кондиционное (обмен психическими или физиологическими состояниями);
- мотивационное (обмен побуждениями, целями, интересами, мотивами, потребностями);
- деятельностное (обмен действиями, операциями, умениями, навыками).

3. ОБЩЕНИЕ ПО СРЕДСТВАМ:

- непосредственное, осуществляемое с помощью естественных органов: рук, головы, туловища, голосовых связок и др.;

- опосредованное, связанное с использованием специальных средств и орудий для организации общения и обмена информацией (палка, след, знаковые системы, печать, радио, ТВ);
- прямое, предусматривающее личные контакты и непосредственное восприятие общающимися людьми друг друга в самом акте общения: телесные контакты, беседы);
- косвенное, осуществляющееся через посредников (переговоры между конфликтующими сторонами).

Кроме того, выделяют также следующие ВИДЫ ОБЩЕНИЯ:

- деловое (частный момент какой-либо совместной деятельности людей, выступающий средством повышения качества деятельности);
- целевое, служащее само по себе средством удовлетворения потребности в общении;
- инструментальное, не являющееся самоцелью, не стимулирующееся самостоятельной потребностью;
- вербальное, предполагающее усвоение языка, присущее только человеку;
- невербальное, не предполагающее использование звуковой речи: при помощи мимики, жестов, пантомимики (тактильные, зрительные, слуховые, обонятельные ощущения и образы, получаемые от другого лица);
- личностное, сосредоточенное вокруг психологических проблем внутреннего характера (поиск смысла жизни, определение своего отношения к значимому человеку и окружающему миру, разрешение внутреннего конфликта);
- межличностное, подразумевающее общение между двумя или более людьми.

ТИПЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ:

- императивное общение – авторитарная, директивная форма взаимодействия с целью достижения контроля над поведением, установками, мыслями партнера по общению; его принуждения к определенным действиям или решениям. Конечная цель – принуждение партнера, которое никак не завуалировано. Средствами являются приказы, предписания и требования. Эффективно в экстремальных условиях, при ЧП, в военных уставных отношениях. Неуместно в интимно-личностных и супружеских отношениях, в детско-родительских контактах, в системе педагогических отношений.
- манипулятивное общение – осуществляется скрытно, предусматривает воздействие на партнера по общению с целью дости-

жения своих намерений, предполагает стремление добиться контроля над поведением и мыслями партнера. Сфера «разрешенных» манипуляций – бизнес, деловые отношения, область пропаганды. От манипуляций разрушаются отношения, построенные на любви, дружбе, взаимной привязанности. Человек – манипулятор зачастую сам становится жертвой собственных манипуляций, переходит на стереотипные формы поведения, руководствуется ложными мотивами и целями, теряет стержень собственной жизни. Наиболее подвержена манипулятивной деформации педагогика, т.к. в силу их деятельности, у них формируется устойчивая личностная установка на объяснение, научение, доказательство, что переносится, как правило, в супружеские, детско-родительские отношения.

- диалогическое общение – это равноправное субъект-субъектное взаимодействие, имеющее целью взаимное познание партнеров по общению, возможно только в случае соблюдения следующих правил: принципа «здесь и теперь» (настрой на актуальное состояние собеседника и собственное актуальное состояние), безоценочного восприятия личности партнера по общению (доверие к его намерениям), восприятия партнера как равного, имеющего собственные мнения и решения проблемы, персонификации общения (ведение разговора от своего имени, представление своих истинных чувств и желаний). Данный вид общения позволяет достичь более глубокого взаимопонимания, самораскрытия партнеров по общению, создает условия для взаимного личностного роста (система развивающего обучения).

По своему назначению общение многофункционально. Выделяют следующие основные функции общения:

1) прагматическая функция общения реализуется при взаимодействии людей в процессе совместной деятельности.

2) Формирующая функция общения проявляется через процесс формирования и изменения психического облика человека (н-р общение ребенка со взрослым в раннем детстве).

3) Функция подтверждения, заключающаяся в том, что в процессе общения с другими людьми человек получает возможность познать, утвердить и подтвердить себя. «Минимум подтвержденности»: ритуалы знакомства и приветствия, обращение по имени, отчеству, оказание различных знаков внимания.

4) функция организации и поддержания межличностных отношений, что связано с оцениванием людей и установлением позитивных или негативных эмоциональных отношений, накладывающих отпечаток на деловые и ролевые отношения.

5) Внутриличностная функция реализуется в общении человека с самим собой как универсальном способе мышления человека.

Кроме того, в процедуре общения выделяют следующие этапы общения:

- 1) потребность в общении, побуждающая человека вступать в контакт с другими людьми);
- 2) ориентировка в целях и ситуации общения;
- 3) ориентировка в личности собеседника;
- 4) планирование содержания общения (человек обычно бессознательно представляет себе, что именно скажет);
- 5) выбор конкретных средств общения (человек решает, как говорить, как себя вести);
- 6) установление обратной связи (восприятие и оценка ответной реакции собеседника, контроль эффективности общения);
- 7) корректировка направления, стиля и методов общения.

Если какой-либо из вышеперечисленных этапов общения нарушен, то общение оказывается неэффективным.

В процессе общения выделяют различные позиции по отношению к партнеру по общению:

- доброжелательная позиция принятия собеседника;
- нейтральная позиция;
- позиция непринятия собеседника (враждебная);
- доминирование («общение сверху»);
- общение «на равных»;
- подчинение (позиция «снизу»).

При общении человека с человеком выделяют следующие зоны (дистанции) общения:

1) интимная зона (15 – 45 см) – характеризуется доверительностью, негромким голосом, тактильным контактом. В эту зону допускаются только хорошо знакомые и близкие люди, преждевременное вторжение в интимную зону воспринимается как покушение на неприкосновенность.

2) личная (персональная) зона (45 – 120 см) – используется для беседы с друзьями и коллегами, предполагает только визуально-зрительный контакт.

3) социальная зона (120 – 400 см) обычно соблюдается во время официальных встреч, в кабинетах, служебных помещениях, как правило с людьми, которых не очень хорошо знают.

4) публичная зона (более 400 см) подразумевает общение с большой группой людей (лекц. аудитория, митинг и т.п.), которые могут быть вовсе незнакомы друг с другом.

Общение, будучи сложным социально-психологическим явлением, осуществляется по двум каналам: вербальному (речевому) и невербальному (неречевому).

При вербальном общении речь выступает одновременно и источником информации, и способом воздействия на собеседника.

Структура вербального общения:

1) значения и смысл слов и фраз, точность употребления слов, выразительность и доступность речи, правильность построения речевых оборотов, произношение звуков и слов, 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, «бархатистый»), интонация, дикция;

3) выразительные качества голоса: характерный специфические звуки (плач, смех, хмыканье, шепот, вздохи), разделительные звуки (кашель), нулевые звуки (паузы), звуки назализации («хм», «э-э...» и т.п.)

Исследования психологов показывают, что при ежедневном общении у человека слова составляют только 9%, интонации – 38%, а остальные 53% - это невербальные средства общения.

К невербальным средствам общения относятся:

1) КИНЕСИКА – это внешние проявления человеческих чувств и эмоций через мимику (движения мышц лица), жестику (движения отдельных частей тела) и пантомимику (моторика всего тела: позы, осанка, наклоны, походка).

2) ТАКЕСИКА – это прикосновения в ситуации общения: рукопожатия, поцелуи, дотрагивание, поглаживание, отталкивание.

3) ПРОКСЕМИКА – это расположение людей при общении в пространстве.

Очень много информации при общении несут жесты. Выделяют следующие группы жестов:

А) жесты – иллюстраторы – это жесты сообщения, указатели («указующий перст»), пиктографы («вот такого размера, роста и т.п.») кинетографы (движения телом), жесты – отмашки, идеографы (своеобразные движения руками, соединяющие воображаемые предметы).

Б) жесты – регуляторы – это жесты, выражающие отношение говорящего к чему-либо: улыбка, кивок, направление взгляда и т.д.).

В) жесты – эмблемы – своеобразные заменители слов или фраз в общении.

Г) жесты – адапторы – это специфические привычки человека, связанные с движениями рук (почесывание и подергивание отдельных частей тела, касания или пошлепывания партнера, перебирание или поглаживание отдельных предметов, находящихся под рукой).

Д) жесты – аффекторы, выражающие определенные эмоции через движения тела и мышцы лица.

Е) микрожесты – движения глаз, увеличенное количество миганий в минуту, подергивание губ и т.п.

РАЗДЕЛ 7. ПСИХОЛОГИЯ МАЛЫХ ГРУПП

План лекции:

1. Понятие социальной группы. Классификации групп.
2. Коллектив

Тема 1. Понятия социальной группы. Классификации групп

Понятие социальной группы является ключевым понятием социальной психологии. Социальной группой может обозначаться любая совокупность людей, которая рассматривается с точки зрения их общности.

Социальная группа – это относительно устойчивая совокупность людей, связанных системой отношений, регулируемых общими ценностями и нормами. Особыми компонентами социальной группы выступают цели группы, общие нормы, санкции, групповые ритуалы, отношения, совместная деятельность, вещная среда и т.д.

Основные признаки социальной группы:

1) Наличие интегральных психологических характеристик, формирующихся с возникновением и развитием группы (общественное мнение, групповые нормы, групповые интересы, психологический климат и т.д.);

2) Существование основных параметров группы как единого целого (композиция и структура группы, групповые процессы, групповые нормы и санкции);

3) Способность индивидов к согласованным действиям, что обеспечивает необходимую общность, единство действий, направленных на достижение целей группы;

4) Действие группового давления, побуждающее человека вести себя определенным образом;

5) Установление определенных отношений между членами группы.

Существует большое количество различных типологий социальных групп. Наиболее употребительной является типология по количеству человек:

- большие группы (государства, нации, народности, партии, классы и др. социальные общности, выделяемые по профессиональным, экономическим, религиозным, культурным, образовательным, возрастным, половым и др. признакам);
- средние группы (предприятия, местные организации, жители города, района, многоквартирного дома);
- малые группы (от 2-ух до 50-ти человек), участники которой лично знают друг друга;
- микрогруппы, включающие в себя три или два человека (триады, диады)

1. Малая группа – это немногочисленная по составу, хорошо организованная, самостоятельная единица социальной структуры общества, члены которой объединены общей целью, совместной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении и эмоциональном взаимодействии продолжительное время.

По общественному статусу малые группы делятся на формальные и неформальные.

- формальные группы – это группы, имеющие официально заданную извне структуру, функционирующие в соответствии с заранее установленными, общественно фиксируемыми целями, положениями, инструкциями, уставами.

- неформальные группы – это группы, которые образуются на основе личных предпочтений, личных симпатий и антипатий ее членов.

По непосредственности взаимосвязей различают реальные и номинальные (условные) малые группы.

- реальные группы – это группы, в которых люди постоянно находятся в повседневной жизни и деятельности; бывают естественные и лабораторные;

- номинальные (условные) группы - это группы, объединенные по какому-то общему признаку (возраст, пол и т.п.).

По значимости выделяют референтные и нереферентные группы.

- референтные (эталонные) группы – это группы, на которые люди ориентируются в своих интересах, личностных предпочтениях, симпатиях и антипатиях;

- нереперентные группы (группы членства) – это группы, в которых люди реально включены и трудятся.

По уровню развития выделяют слаборазвитые и высокоразвитые группы.

- слаборазвитые группы - это группы, находящиеся на начальном этапе своего существования, не имеющие психологической общности, налаженных взаимоотношений, структуры взаимодействия, четкого распределения обязанностей

а) ассоциации - отсутствует объединяющая совместная деятельность, но есть некоторый уровень сплоченности, определяемый совместным общением индивидов;

б) диффузные группы - это случайные группы, в которых люди объединены общими эмоциями и переживаниями, но отсутствует и сплоченность, и организация, и совместная деятельность.

- высокоразвитые группы - это группы давно созданные, отличающиеся наличием единства целей и общих интересов, высоко развитой системы тоностей, организации, сплоченности и т.д.

а) корпорация – характеризуется замкнутостью, жесткой централизацией и авторитарным управлением, противопоставлением своих узких интересов общественным (н-р, «бригада», сицилийская мафия);

б) коллектив – это высшая форма объединения людей, создающая наиболее благоприятные условия для совместной деятельности (коллония А.С.Макаренко).

Малая группа постоянно пребывает в непрерывной динамике.

Образование и развитие малой группы включает несколько стадий:

1 стадия – осуществляется процесс знакомства членов группы. Формируются начальные представления людей друг о друге (через изучение индивидуально- и социально-психологических качеств). В ходе общения осуществляется первичная адаптация людей друг к другу; Общение протекает на основе взаимных пристрастий. Происходит ознакомление с целями и задачами совместной деятельности, перспективами совместного сотрудничества.

2 стадия – период первичного взаимного сближения членов группы, образования системы межличностных отношений, формирования групповых норм, возникновения группового самосознания. Люди начинают вырабатывать общие правила поведения, ценностные ориентации. Группе присуща формальная (внешняя) целостность. Могут обостряться межличностные отношения, возникать конфликты, появляться эмоционально-психологический дискомфорт. Появляются зачат-

ки неформальной структуры, определяются взаимные пристрастия и антипатии.

3 стадия - отношения между членами группы постепенно нормализуются, начинает формироваться актив группы. Общение становится более открытым и конструктивным, начинает проявляться групповая сплоченность и солидарность, формируется подструктура добросовестных исполнителей. Начинает оформляться групповое мнение, появляются общие настроения и совместные переживания людей.

4 стадия – группа становится общностью с ярко выраженным чувством «МЫ», определяются групповые цели и интересы, поддерживаемые всеми членами группы. Может присутствовать расхождение во взглядах, пока не выработана общая точка зрения на проблему и не достигнут социально-психологический и эмоциональный консенсус. Групповое мнение адекватно индивидуальным суждениям. Социально-психологический климат и атмосфера взаимоотношений в группе полностью способствуют совместной деятельности, наблюдается полное единство воли, установок и интересов всех членов группы.

На высшем этапе своего развития малая группа становится коллективом, для которого присущи строгая организация и регламентация жизни и деятельности, наличие руководителя, пользующегося уважением, отсутствие конфликтов, высокий моральный и нравственный климат, допропорядочные отношения и сплоченность между членами коллектива. В коллективе человек развивается творчески и всесторонне.

Одним из показателей эффективности процесса образования и развития группы выступает социально-психологический климат малой группы.

Социально – психологический климат - это качественная сторона межличностных отношений, которая проявляется в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию членов группы.

Это такое психическое состояние группы, которое обусловлено особенностями ее жизнедеятельности. Это сплав установок, отношений, настроений, чувств, мнений членов группы.

Признаки благоприятного социально-психологического климата:

- 1) доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу;
- 2) доброжелательная и деловая критика;
- 3) свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всех членов группы;

- 4) достаточная информированность членов о задачах группы и о состоянии дел;
- 5) отсутствие давления руководителей на подчиненных и признание за ними права принимать значимые для группы решения;
- 6) удовлетворенность принадлежностью к группе;
- 7) высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в ситуациях, вызывающих фрустрацию у кого-либо из членов группы;
- 8) принятие на себя каждым членом группы ответственности за состояние дел в группе;
- 9) высокая сплоченность всех членов группы.

Психологическая сплоченность членов группы является вторым из основных показателей эффективности осуществления процесса образования и развития группы.

Психологическая сплоченность - это характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадений оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам, людям, событиям, идеям, наиболее значимыми для группы в целом.

Показатели психологической сплоченности:

- 1) уровень взаимных симпатий в межличностных отношениях: чем большее количество членов группы нравятся друг другу, тем выше ее сплоченность;
- 2) степень привлекательности (полезности) группы для ее членов (тем выше, чем больше число людей, удовлетворенных своим пребыванием в группе).

Основные факторы групповой сплоченности:

- сходство главных ценностных ориентаций членов группы;
- демократический стиль лидерства (руководства);
- ясность и определенность групповых целей;
- кооперативная взаимозависимость членов группы в процессе совместной деятельности;
- относительно небольшой объем группы;
- отсутствие микрогрупп, конфликтующих между собой;
- престиж и традиции группы.

Процесс сплочения членов малой группы осуществляется на всех этапах ее развития и проходит три ступени.

Ступени сплочения членов группы:

- 1 ступень – члены группы воспринимают друг друга в соответствии с общечеловеческими нормами поведения по внешним поверхностным и несущественным признакам. Общение в основном эмо-

циональное, в ходе него складываются симпатии или антипатии, доверие или недоверие. Осуществляется первичная психологическая дифференциация группы и интеграция неформальных микрогрупп в ней.

2 ступень – складывается новый характер отношений между членами малой группы по мере осознания и внутреннего принятия людьми целей и задач совместной деятельности, понимания ими своей роли и ответственности за их достижение. Новые системы ценностей и возникающие на их основе взаимоотношения как бы накладываются на уже существующие, их согласование и адаптация проходят безболезненно.

3 ступень – в процессе дальнейшей совместной деятельности продолжается упрочение системы ценностно-ориентационного взаимодействия. Деловое и эмоциональное единство членов группы становится фактором ее развития.

Т.О. Сплочение малой группы – это процесс формирования такого типа связей и отношений между ее членами, которые позволяют достигать ценностно-ориентационного единства, наилучших результатов в совместной деятельности, избегать конфликтов и конфронтации.

Примечание: термин «ценностно-ориентационное единство» введен отечественным психологом А.В.Петровским и означает, что отношения между членами группы носят опосредованный совместной деятельностью характер, выражением чего является совпадение для членов группы ориентаций на социальные ценности совместной деятельности.

В ходе развития малой группы в ней естественно и закономерно формируются и закрепляются нормы и ценности. Групповые нормы представляют собой общие для всех требования, разработанные членами группы и принятые ими в интересах регулирования взаимоотношений. Нормы группы связаны с ценностями, т.к. любые требования могут приниматься на основе каких-либо социальных предпочтений, складывающихся на базе выработки определенного отношения к социальной действительности.

Нормы и ценности группы должны принимать и соблюдать все ее члены. На тех, кто им не подчиняется или их игнорирует оказывается воздействие, которое проявляется как групповое давление. Выделяют следующие функции группового давления:

- 1) обеспечение достижения групповых целей;
- 2) сохранение группы как целого;
- 3) разъяснение членам группы тех принципов жизни и деятельности, на которые они должны ориентироваться;

4) определение членами группы своего отношения к своему окружению.

Давление – важный механизм поддержания внутренней однородности и целостности малой группы. Его значение в том, что оно служит поддержанию общего постоянства и сплоченности в изменяющихся условиях совместной деятельности. Групповое давление осуществляется в форме санкций, применяемых к тем членам группы, которые не соблюдают общепринятых норм или ведут себя конфликтно по отношению к другим членам группы. Санкции бывают двух видов – поощрительные и запретительные.

Возможны следующие варианты поведения человека в группе:

- сознательное, свободное принятие норм и ценностей группы;
- вынужденное подчинение группе под угрозой санкций;
- демонстрация антагонизма по отношению к группе;
- свободное, осознанное отвержение групповых норм.

Наиболее распространенным является второй вариант поведения, который получил название конформизма. Конформизм – феномен вынужденного принятия человеком норм и ценностей группы под угрозой потери членства или устойчивого в ней положения. Конформизм можно считать одним из факторов поддержания целостности группы, укрепления единства в ее рядах.

Руководство - процесс управления группой, который осуществляется руководителем как посредником между социальной властью (государством) и членами общности на основе правовых полномочий и норм, данных руководителю. Руководство обеспечивает выполнение группой следующих задач:

- 1) целеполагание – выработка ближайших и отдаленных целей своей деятельности;
- 2) поддержание взаимопонимания членов группы по важнейшим для них проблемам;
- 3) информирование – передача членам группы необходимого объема сведений и сбор информации, поступающей от них;
- 4) принятие решений – формирование единого мнения группы по важнейшим вопросам реализации стоящих задач;
- 5) контроль за деятельностью группы.

Различают следующие стили руководства:

- демократический стиль - характеризуется привлечением большинства членов группы к обсуждению основных вопросов и про-

блем, к принятию определенных решений; взаимным распределением прав и обязанностей для развития самостоятельности и инициативы людей; расширением взаимного контроля.

- авторитарный стиль – связан с чрезмерным повышением роли руководителя. Решая все вопросы самостоятельно, руководитель может учитывать или не учитывать мнения членов группы. Постоянная повышенная требовательность руководителя ко всем членам группы ограничивает их инициативу и самостоятельность. Авторитарность зачастую сопровождается грубостью и запугиванием. Авторитарное руководство исключает разъяснение и убеждение и сводится лишь к требованиям.

- либеральный стиль - характерен для руководителей, не вмешивающихся в деятельность и взаимоотношения членов малой группы, предоставляя им самостоятельно решать свои проблемы. Руководители либералы пускают развитие событий в группе на самотек, не требуют ответственности за невыполнение задач членами малой группы.

На основе вышеуказанных стилей выделяют директивную и кооперативную модели руководства.

В основе директивной модели лежат единоначалие руководителя (часто давление, диктат), структурная простота и возможность оперативного управления всеми людьми. Эта модель ограничивает деловую инициативу членов группы и способствует их пассивности, лицемерию по отношению к деятельности и руководителю; способствует созданию многочисленных микрогрупп; увеличивает необходимость контроля за большим числом исполнителей.

В основе кооперативной модели лежат такие возможности как:

- активный коммуникативный и межличностный взаимообмен между членами группы и их руководителем;
- решение сложных задач небольшим числом подчиненных;
- взаимопонимание между руководителем и подчиненными;
- низкая конфликтность между членами группы.

В своем развитии группа постоянно сталкивается с ситуациями, требующими группового обсуждения с целью прояснения позиций ее членов, оценки различных ситуаций, поиска возможных путей выхода из них, выработки единой точки зрения. Совокупность всех перечисленных действий составляет процесс принятия группового решения.

Выделяют следующие этапы принятия группового решения:

- 1) информационно-поисковый этап включает выявление и уяснение истинной сущности возникшей проблемы, которую могут

охарактеризовать или руководитель, или члены группы. На данном этапе осуществляется сбор дополнительной информации, ее подготовка и осмысление.

2) Этап, на котором формулируется возникшая задача, ставятся цели, выявляются альтернативные действия для ее достижения.

3) Оценочно-прогностический этап предусматривает обмен мнениями, всестороннее обсуждение способов решения поставленной задачи, выработку общей точки зрения, путей достижения поставленной цели. Он может проходить в разных формах: дискуссиях, «мозговых штурмах», интервью и т.п. На данном этапе происходит окончательный выбор и принятие такого решения, которое может получить наивысшую оценку и признательность всех членов малой группы.

Процесс принятия группового решения является важным элементом руководства и управления малой группой. Он зависит от многих факторов: характера взаимоотношений внутри нее, авторитетности и стиля руководства, социально-психологического климата.

Тема 2. Коллектив

Среди малых групп особое место занимают коллективы.

Коллектив – это малая группа, члены которой объединены деловыми, нравственными и личными связями и общими усилиями обеспечивают получение социальноценностного результата своей деятельности. Именно связи между людьми являются решающим фактором, определяющим сплоченность, активность и жизнеспособность коллектива, членами которого они являются.

Основные признаки коллектива:

- общая деятельность;
- соответствие деятельности социально значимым целям;
- предопределение межличностных отношений целями, ценностями и содержанием совместной деятельности;
- сознательное, устойчивое единство, сплоченность; – наличие определенной организационной формы объединения членов коллектива;
- согласованность и учет основных интересов всех членов коллектива;
- устойчивость и гармоничность отношений, основанных на взаимной ответственности, самоуправляемости, признании социально значимых авторитетов и индивидуальных потребностей каждого члена коллектива.

Функциональные связи между членами коллектива возникают на основе выполнения каждым из них своих профессиональных обязанностей. Служебно-функциональные роли и связи членов персонала образуют **профессиональную структуру** коллектива. На ее базе формируется **социально-психологическая структура**, предназначение которой состоит в скреплении, объединении коллектива в единое целое, выступающее целостным субъектом труда. Первая структура ориентирована на профессиональную деятельность коллектива, на достижение поставленных перед ним целей, а вторая – на его внутреннюю жизнь, на социальнопсихологическую сферу. Обе структуры необходимы – отсутствие или слабость одной отрицательно сказывается на другой и на коллективе в целом.

В коллективе формируется свой **тип межличностных отношений**; эти отношения характеризуются:

- высокой сплоченностью;
- ценностно-ориентационным единством;
- коллективистским самоопределением;
- социально-ценностным характером мотивации;
- наличием общественного мнения;
- традициями;
- устоявшимися взаимоотношениями.

Для того чтобы успешно регулировать процессы функционирования и развития взаимоотношений в коллективе, руководитель обязан в своей деятельности придерживаться некоторых правил, к которым относятся:

- ◆ использование благоприятного влияния на взаимоотношения людей хорошо организованной, интересной работы, вовлекающей ее исполнителей в содержательные деловые и личные контакты, сближающей их, позволяющей глубже узнать друг друга и найти привлекательные черты;
- ◆ заботливое сохранение уже сложившихся здоровых отношений, использование их при распределении заданий, обязанностей и т. д.;
- ◆ справедливость во всем, попытка избежать противопоставления одних членов коллектива другим, захваливания одних и безосновательного порицания других, бездумного поощрения нездорового соперничества.

Таким образом, управление коллективом – это руководство коллективной и индивидуальной психологией, учитывающее все тонкости и сложности закономерностей внутреннего мира человека и межличностных отношений. Высокая требовательность и демократизм руководите-

ля опираются на понимание им психологических законов жизни коллектива.

Литература:

1. Марцинковская, Т. Д. Общая и экспериментальная психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению "Психолого-педагогическое образование" : рекомендовано Федеральным гос. бюджетным образовательным учреждением высш. проф. образования "Моск. пед. гос. ун-т" / Т. Д. Марцинковская, Г. В. Шукова. - М. : Академия, 2013. - 361, [1] с. - (Высшее профессиональное образование. Психолого-педагогическое образование) (Бакалавриат).

2. Психодиагностика. Теория и практика: учебник для бакалавров : рек. Учебно-методическим отделом высш. образования для студентов высш. учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям/ [М. К. Акимова, Е. И. Горбачёва, В. Г. Зархин и др.] ; Рос. гос. гуманитарный ун-т; под ред. М. К. Акимовой. - 4-е изд., перераб. и доп.. - Москва: Юрайт, 2017. - 630, [1] с.: табл.. - (Бакалавр. Углубленный курс)

3. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / отв. ред. Л.А. Головей. – М. : Юрайт, 2016

4. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья : учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования, обучающихся по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование / [И. Ю. Левченко, С. Д.

Забрамная, Т. А. Басилова и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. - 7-е изд., стер. - М. : Академия, 2013. - 333, [2] с. - (Высшее профессиональное образование. Специальное (дефектологическое) образование) (Бакалавриат)

5. Психолого-педагогическая диагностика: доп. МО РФ в качестве учеб. пособия для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Академия, 2006

6. Хухлаева, О. В. Психологическое консультирование и психологическая коррекция : учеб. и практикум для академического бакалавриата : рек. Учебно-методическим отделом высш. образования для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и спец. / О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев ; Моск. город-

ской психолого-пед. ун-т. - Москва : Юрайт, 2015. - 422, [1] с. - (Бакалавр. Академический курс).

Раздел 8 ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

План:

Тема 1. Ощущения, восприятие

Тема 2. Внимание

Тема 3. Память

Тема 4. Мышление и воображение

Тема 5. Речь и общение

Тема 1. Ощущения и восприятие

Ощущения являются наиболее простой формой психологической деятельности. Они представляют собой продукт переработки центральной нервной системой раздражителей, возникающих во внутренней и внешней среде.

Ощущения возникают у всех живых существ, обладающих нервной системой. У человека они не существуют отдельно, сами по себе, и всегда пронизаны более сложными психическими процессами, свойствами и состояниями.

Ощущения и возникающие на их основе восприятия составляют чувственную основу познания. Это ступень чувственного отражения действительности, когда знание о мере непосредственно связано с воздействием предметов на органы чувств.

Для ощущений характерно отражение отдельных свойств предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Различают раздражители, адекватные для данного органа чувств и неадекватные для него. Это свидетельствует о тонкой специализации органов чувств.

Анатомо-физиологический аппарат, специализированный для приема воздействий определенных раздражителей из внешней и внутренней среды и переработки их в ощущения, И.П. Павлов назвал анализатором, каждый анализатор состоит из 3-х частей:

I – периферического отдела или рецептора.

II – чувствительных нервов (афферентных или центростремительных, проводящих путей), по которым возбуждение передается в центральный отдел анализатора.

III – центр анализатора – специализированный участок коры мозга.

Благодаря обратной связи между рецепторами и центральным ядром анализатор мозг непрерывно регулирует деятельность внутренних органов и органов движения.

Классификация ощущений

I. По контакту с раздражителями, ощущения бывают:

- а) Дистантные – слуховые, зрительные и обонятельные;
- б) Контактные – кинестетические, тактильные, вкусовые, органические.

II. По расположению рецептора:

- а) Интероцептивные (органические) т.е. сигнализирующие о протекании обменных процессов внутри организма.
- б) Проприорецептивные (кинестетические).
- в) Экстерорецептивные – зрительные, слуховые, тактильные, обонятельные т.е. находящихся на поверхности тела.

Общие свойства ощущений

1. Качество – каждый вид ощущений имеет свои специфические особенности, отличающие его от других видов. Так слуховые ощущения характеризуются высотой, тембром, громкостью; зрительные – цветовым тоном, насыщенностью, светлотой.

2. Интенсивность – определяется силой действующего раздражителя и их функциональным состоянием рецептора.

3. Решительность – определяется функциональным состоянием органа чувств, времени действия раздражителя и его интенсивностью.

4. Пространственная механизация раздражителей – пространственный анализ, осуществляемый дистантными рецепторами, дает нам сведения о локализации раздражителя в пространстве.

Разные органы чувств могут быть более или менее чувствительны к внешним воздействиям. Чувствительность измеряется порогами. Высокой чувствительности соответствуют низкие пороги и наоборот. Различают два вида порогов: абсолютный и разностный. Абсолютная чувствительность характеризуется нижними и верхними порогами.

Нижний абсолютный порог – это минимальная величина раздражителя, который может вызвать едва заметное ощущение.

Верхний – это максимальная величина раздражителя, при которой возникает ощущение.

Разностный порог – наименьшее различие между раздражителями, при котором возникает ощущение новой силы.

Восприятие – это отражение в сознании человека целостных комплексов свойств предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувств.

В отличие от ощущений в процессах восприятия формируется образ целостного предмета посредством отражения всей совокупности его свойств. Однако образ восприятия не сводится к простой сумме ощущений, хотя и включает их в свой состав.

В восприятии отражаются предметы окружающего мира в совокупности различных свойств и частей. Взаимодействие системы анализаторов может возникнуть вследствие воздействия комплекса раздражителей различных анализаторов; зрительных, слуховых, моторных, осязательных.

Восприятие – результат деятельности системы анализаторов. Первичный анализ, который совершается в рецепторах, дополняется сложной аналитико-синтетической деятельностью мозговых отделов анализаторов.

Физиологической основой восприятия является условно-рефлекторная деятельность внутрианализаторного и межанализаторного комплекса нервных связей, обуславливающих целостность и предметность отражаемых явлений.

Восприятие различается по видам в зависимости от преобладающей роли того или иного анализатора в отражательной деятельности. Каждое восприятие определено деятельностью перцептивной системы, т.е. не одного, а несколько анализаторов. Значение их может быть неравнозначным: какой-то из анализаторов является ведущим, другие дополняют восприятие предмета.

Восприятие предлагает выделение из комплекса бездействующих признаков основных и наиболее существенных, с одновременным отвлечением от несущественных. Оно требует объединения основных существенных признаков и сопоставления воспринятого с прошлым опытом.

Всякое восприятие включает двигательный (моторный) компонент (в виде ощупывания предмета, движение глаз, проговаривания и т.д.).

Свойства восприятия

1. Предметность – свойство восприятия, которое выражается в получении сведений из внешнего мира, к этому миру.

2. Структурность – восприятие не является простой суммой ощущений. Мы воспринимаем фактически абстрагированную из этих ощущений обобщенную структуру.

3. Осмысленность – восприятие у человека тесно связано с мышлением, с пониманием сущности предмета.

4. Целостность – восприятие есть всегда целостный образ.

5. Константность – благодаря константности мы воспринимаем окружающие предметы как относительно сопоставленные по форме, цвету и величине и т.д.

6. Избирательность – проявляется в преимущественном выделении одних объектов по сравнению с другими.

Тема 2. Внимание

На человека воздействует одновременно огромное число раздражителей. Однако доходят до сознания лишь те из них, которые являются значимыми. Избирательный, направленный характер психической деятельности человека составляет сущность внимания.

В отличие от познавательных процессов внимание своего особого содержания не имеет. Оно проявляется как бы внутри психических процессов и неотделимо от них, характеризуя динамику их протекания. Некоторые исследователи сводят внимание к избирательной активности личности. Это точка зрения теории установки, разрабатываемой школой Д.И. Узнадзе.

Внимание человека имеет социальную природу. Оно порождено трудовой деятельностью и является одной из основных психологических характеристик трудового процесса.

Внимание проявляется во внешних признаках, таких, как мимика, разнообразные движения и т.д.

Согласно взглядам И.М. Сеченова, внимание человека имеет рефлекторный характер. Развивая это положение, И.П. Павлов высказал гипотезу, что внимание связано с возникновением очагов оптимального возбуждения в результате особого ориентированного рефлекса.

Важный вклад в раскрытие физиологических механизмов внимания внес А.А. Ухтомский. Согласно его представлению, возбуждение распределяется по коре больших полушарий неравномерно и может создавать в ней очаги оптимального возбуждения, которое приобретают доминирующий характер.

Точка зрения И.П. Павлова и А.А. Ухтомского получила в настоящее время ряд подтверждений в экспериментах с регистрацией биотоков мозга животных и человека. Современные нейрохирургические ис-

следования подтвердили ведущую роль корковых механизмов в регуляции внимания. Установлено, что внимание возможно только на основе общего бодрствования коры головного мозга, повышения активности ее деятельности. Важная роль в регуляции внимания принадлежит скоплению нервных клеток, расположенных в стволовой части мозга и получивших название ретикулярной формации. Предполагают, что ретикулярная формация представляет собой комплекс нескольких систем, одна из которых обеспечивает активизацию ориентированного рефлекса, другие – защитного, а третьи – пищевого.

Факторы, способствующие привлечению внимания:

1. Характер раздражения (сила, новизна, контроль и т.п.).
2. Структурная организация деятельности (объединенные объекты воспринимаются легче, чем беспорядочно разбросанные).
3. Отношение раздражителя к потребностям (то, что соответствует потребностям, привлекает внимание прежде всего). Виды внимания

1. Непроизвольное – действие сильного, контрастного или значимого и выделяющего эмоциональный отклик раздражителя (непроизвольность, легкость переключения и возникновения) т.е. само собой.

2. Произвольное – постановка (принятие) задач (направленность в соответствии с задачей, требует волевого усилия, утомляет).

3. Послепроизвольное – вхождение в деятельность и возникающий в связи с этим интерес (сохранность, целенаправленность, снимается напряжение).

Качества внимания:

1. Концентрация – степень сосредоточенности внимания на объекте.

2. Объем – количество объектов, которые могут быть охвачены вниманием одновременно.

3. Переключение – намеренный перенос внимания с одного объекта на другой (осознанность отличает переключение от отвлечения внимания).

4. Распределение – возможность удерживать в сфере внимания одновременно несколько объектов.

5. Устойчивость – длительность сосредоточения сознания на объекте.

Тема 3. Память

Образы внешнего мира, возникающие в коре головного мозга, не исчезают бесследно. Они оставляют след, который может сохраняться в

течение длительного времени. Запоминание, сохранение и последующее затем воспроизведение личностью ее опыта и составляет сущность процесса памяти. Благодаря памяти расширяются познавательные возможности человека.

Память как познавательный процесс обеспечивает целостность и развитие личности; она изменяется с возрастом и поддается тренировке. Успешность памяти зависит:

- от степени завершенности действий запоминания;
- от интересов и склонностей личности;
- от отношения личности к той или иной деятельности; – от эмоционального настроения; – от волевого усилия.

В зависимости от длительности сохранения различают:

- Кратковременную память (запоминание на короткий срок, иногда после однократного и очень краткого восприятия).
- Долговременную память (длительное сохранение материала, чаще всего после многократного повторения).
- Оперативную память (запоминание, проявляющееся в процессе конкретной деятельности и включающие элементы кратковременной и долговременной памяти).

В соответствии с целями деятельности, в которую включено запоминание, оно может быть:

- произвольным, если определяется сложной целенаправленной деятельностью, подчиненной воле и определенной мнемической задаче;
- произвольным, когда отсутствует специальная мнемическая задача и запоминание происходит без волевого усилия.

Исследования Л.И. Зинченко показали, что произвольное запоминание может быть более эффективным, чем произвольное, в тех случаях, когда оно осуществляется в процессе интенсивной мыслительной деятельности.

Запоминание может протекать с различной степенью осмысленности, с различной глубиной понимания. Но мышление всегда является существенной опорой памяти, необходимым условием успешного запоминания. В соответствии с этим обычно различают механическое и логическое (смысловое) запоминание. Успешность запоминания в значительной мере зависит от смысловых связей между элементами запоминания.

Процессом, противоположным сохранению является забывание. Забывание биологически целесообразно для организма. Оно обусловлено угасанием временных нервных связей, утративших свое значение и по-

тому неподкрепляемых. Забывается прежде всего то, что перестает быть для личности существенным, важным и необходимым.

Тема 4. Мышление и воображение

Проблема мышления долгое время не была предметом изучения психологии, а изучалась философией и логикой. Существуют разные психологические теории мышления (ассоцианизм, вюрцбургская школа, гештальтпсихология и т.д.)

Мышление как высшая форма познавательной деятельности человека позволяет отражать окружающую действительность: обобщенно опосредованно устанавливает связи и отношения между предметами и явлениями.

Обобщенность способствует тому, что мышление носит знаковый характер, выражается словом. Слово делает человеческое мышление опосредственным.

Благодаря опосредованности оказывается возможным познать то, что непосредственно в восприятии не дано.

Мышление также дает возможность устанавливать связи и отношения между предметами, в то время как ощущения и восприятия отражают преимущественно отдельные стороны явлений.

Процесс познания является чрезвычайно сложным. Весь материал мыслительная деятельность получает только из чувственного познания. И через чувственное познание мышление непосредственно связывается с внешним миром.

Материальной основой мышления является речь. Мысль опирается на свернутую внутреннюю речь.

Мышление выступает как высший процесс, объединяющий всю деятельность человека. Начальным моментом является проблемная ситуация, от осознания проблемы, человек переходит к принятию решения.

Мышление включает ряд операции, таких как:

- Анализ – операция мышления, при которой происходит разбор целого на части.
- Синтез – операция мышления, при которой происходит соединение или объединение частей в единое целое.
- Сравнение – сопоставление предметов и явлений, нахождения между ними сходства и различий.
- Абстрагирование – возможность отвлечения от свойств предметов, когда им придается иной смысл.

- **Обобщение** – способ решения задач который приводит к единому выводу или это объединение предметов и явлений по какому-то одному существенному признаку.

С помощью операций мышления осуществляется проникновение в глубь той или иной стоящей перед человеком проблемы, рассматриваются свойства элементов составляющих эту проблему, находится решение.

К формам мышления относятся понятие, суждение и умозаключение.

Понятия формируются на основе операций мышления, они могут быть общими и единичными, конкретными и абстрактными. Понятия складываются в суждения, суждения могут быть истинными и ложными. Происходит соединение суждений о чем-либо в форме умозаключений, которые бывают утвердительными или отрицательными.

Существует ряд классификаций видов мышления.

Первый и основной – мышление бывает:

- наглядно-действенным вид мышления, оперирующийся на непосредственное восприятие предметов в процессе действий с ними;
- наглядно-образное – вид мышления, характеризующийся представлением или образами;
- словесно-логическое – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями (словами).

Мышление бывает индуктивным и аналитическим, практическим и теоретическим, творческим и критическим.

Существуют способы мышления – это индукция и дедукция. Индукция – это логический вывод в процессе мышления от частого к общему; дедукция – логический вывод в процессе мышления от общего к частному.

Психический процесс, занимающийся созданием новых образов(представлений) путем переработки информации восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте, называется воображением. Воображение присуще только человеку.

Специфика воображения состоит в переработке прошлого опыта. В этом отношении оно неразрывно связано с процессом памяти. Оно преобразует то, что есть в памяти.

Воображение тесно взаимосвязано и с процессом восприятия. Оно включается в восприятие, влияет на создание образов воспринимаемых предметов. Оно обогащает новые образы, делает их более продуктивными.

Самые тесные связи существуют между воображением и мышлением:

- воображение осуществляет мыслительный отход за пределы непосредственно воспринимаемого;
- способствует предвосхищению будущего;
- «оживляет» то, что было ранее.

Важную роль в создании новых временных связей играет слово. Воображение значительно расширяет и углубляет процесс познания. Оно играет огромную роль и в преобразовании мира.

Воображение – важнейшая составляющая часть творческого процесса.

Виды воображения (по степени активности):

1. Активным – по средствам воли, человек вызывает у себя соответствующие образы.
2. Пассивным – когда образы возникают спонтанно.

Виды воображения (по степени самостоятельности):

1. Продуктивным – действительность сознательно конструируется человеком, т.е. творчески преобразуется.
2. Репродуктивным – ставится задача воспроизвести реальность, как она есть, связано с восприятием и памятью.

Виды воображения (по степени осознанности):

1. Сновидения – пассивное воображение, роль их до сих пор не установлена, но здесь находят выражение и удовлетворение многие жизненно важные потребности, которые в силу ряда причин не могут реализоваться в реальной жизни.

2. Галлюцинации – фантастические видения, не имеющие никакой связи с окружающей человека действительностью. Это результат тех или иных нарушений психики или работы организма, сопровождаются многими болезненными состояниями.

3. Грезы – это нормальные психические состояния, в виде фантазий, связанных с желанием чаще всего с несколько идеализированным будущим.

4. Мечта – более реалистична и в большей степени связана с действительностью, т.е. в принципе осуществима.

Деятельность воображения зависит от общей направленности личности. С деятельностью воображения связано формирование ряда нравственных качеств личности. Оно связано со всей психической жизнью человека. Оно помогает человеку представлять действительность в образах, регулировать эмоциональное состояние, познавательные процессы, формировать внутренний план действий, планировать и программировать внутренний план действий.

Тема 5. Речь и общение

Речевая деятельность человека теснейшим образом связана со всеми сторонами человеческого сознания. Под влиянием речи формируются взгляды, убеждения, интеллектуальные, нравственные, эстетические чувства, формируется воля и характер. Все познавательные психические процессы с помощью речи становятся произвольными, управляемыми. Итак, речь – это познавательный психический процесс, который заключается в совокупности произносимых и воспринимаемых человеком звуков, имеющих тот же смысл и то же значение, что и соответствующая им система письменных знаков.

Язык – система условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющих для людей определенное значение и смысл. Основными функциями языка являются:

- 1) хранение и передача общественно-исторического опыта (наряду с материальными орудиями и продуктами труда);
- 2) общение (коммуникативная функция).

Речевая деятельность связана с работой больших полушарий головного мозга. Левое полушарие является ведущим в речевой деятельности. Правое влияет на модуляцию голоса, тембр и т.п.

Свойства речи

1. Содержательность – характеризуется объемом выраженных в ней мыслей, обеспечивается подготовленностью говорящего.
2. Понятность – обусловлена в основном объемом знаний слушателей, обеспечивается избирательным отбором материала, доступного слушателям.
3. Выразительность – связана с эмоциональной насыщенностью, обеспечивается интонацией, акцентом, паузами.
4. Действенность – определяется влиянием на мысли, чувства, поведение, обеспечивается учетом индивидуальных особенностей слушателей.

Речь бывает внешней, внутренней, устной, письменной, аффективной, диалогической и монологической. Она является одной из важнейших форм взаимодействия и общения.

Общение – это связь между людьми, в результате которой происходит влияние одного человека на другого. В общении реализуется потребность в другом человеке. Посредством общения люди организуют различные виды практической и теоретической деятельности, обмениваются информацией, добиваются взаимопонимания, вырабатывают целесообразную программу действий. В процессе общения формируются, проявляются и реализуются межличностные взаимоотношения.

Общение играет огромное значение в развитии личности. Вне общения невозможно формирование личности. Именно в процессе общения усваивается опыт, накапливаются знания, формируются практические умения и навыки, вырабатываются взгляды и убеждения.

Структура общения (по Андреевой):

1. Коммуникативная (состоит в обмене информацией между общающимися индивидами).
2. Интерактивная (заключается в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями).
3. Перцептивная (означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установлению на этой основе взаимопонимания).

Модель коммуникативного процесса (по Лассуэлу):

1. Кто (передает сообщение) – коммуникатор.
2. Что (передается) – сообщение.
3. Как (осуществляется передача) – канал.
4. Кому (направлено сообщение) – аудитория.
5. С каким результатом передается сообщение – эффективность.

Функции общения (по Ланову):

1. Информационно-коммуникативная.
2. Регуляторно-коммуникативная.
3. Аффективно-коммуникативная.

Общение бывает формальным и неформальным. Формальным называется общение, обусловленное социальными функциями, регламентированное как по содержанию, так и по форме. Неформальное общение наполнено субъективным, личностным смыслом, обусловлено теми личностными отношениями, которые установились между партнерами. Высшие формы неформального общения – любовь и дружба.

Главным средством общения является речь. Однако наряду с речью широко используются и неречевые средства (мимика, жесты, пантомима и т.д.)

Виды общения

1. Социально ориентированное, при котором общественные отношения выражены наиболее ярко (лекция, доклад и т.д.).
2. Групповое предметно ориентированное общение, при котором четко обозначены отношения, обусловленные совместной деятельностью (в процессе обучения, труда и т.д.)
3. Личностно ориентированное общение - общение одного человека с другими.

Передача любой информации возможна лишь посредством знаков (знаковых систем). В этой связи различают:

1. вербальную коммуникацию (в качестве знаковой системы, используется речь);
2. невербальную (используются различные неречевые знаковые системы – жесты, мимика, пантомима).

Особый вид общения – это педагогическое общение – профессиональное общение педагога с учащимися в процессе обучения и воспитания. Оно направлено на создание условий для развития личности, позволяет управлять социально-психологическими процессами в коллективе и обеспечивать благоприятный психологический климат.

Вопросы:

1. Охарактеризуйте основные виды ощущений.
2. Перечислите общие свойства ощущения и дайте их характеристику.
3. Как Вы понимаете нижний, верхний и разностный пороги ощущений?
4. Как зависит восприятие от направленности личности и других психических процессов?
5. Охарактеризуйте основные свойства восприятия.
6. Определите роль и место внимания в психической деятельности человека.
7. Раскройте важнейшие характеристики каждого вида внимания, выскажите свое мнение, какой вид внимания наиболее эффективный?
8. Перечислите качества внимания, раскройте содержание каждого качества, его роль в жизни и деятельности.
9. Охарактеризуйте факторы, способствующие привлечению внимания и приведите примеры из жизни.
10. Определите важнейшие особенности памяти как познавательного психического процесса.
11. Многие люди для лучшего запоминания прибегают к кратким записям. Почему такой прием способствует лучшему запоминанию материала?
12. Охарактеризуйте причины, влияющие на продуктивность памяти.
13. Перечислите виды памяти и определите, какая модальность преобладает у Вас при запоминании?

14. Назовите специфические особенности мышления как высшей формы познавательной деятельности.
15. Назовите основные мыслительные операции, которые необходимы для сравнения понятий.
16. Распределите виды мышления с точки зрения развития их в зависимости от возраста.
17. Сравните воображение с другими познавательными психическими процессами и свойствами личности. Можно ли говорить о наличии воображения у животных?
18. Какой вид воображения преобладает в деятельности художника, писателя?
19. Определите сущность каждого вида речи.
20. Чем отличается письменная речь от устной?
21. Определить роль и функции общения.
22. Покажите значение и роль вербальных и невербальных средств общения.

РАЗДЕЛ 9. ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Поведение человека отличается от поведения животных прежде всего тем, что оно мало зависит от инстинктов и носит главным образом сознательный целенаправленный характер. Поведение животных в основном регулируется инстинктами. «Инстинкт есть способность действовать таким образом, что определенные цели достигаются без предварительного научения относительно способа осуществления деятельности» (У. Джеймс). Инстинкт выступает как жесткая программа последовательности определенных действий в ответ на строго определенный раздражитель. Инстинкты позволяют животным обеспечить свое самосохранение, производить потомство, способствовать сохранению вида в целом. Инстинкты врожденны, не требуют научения, и потому животные, которые выросли без родителей, во взрослом состоянии поступают так же, как те: стереотипы поведения передаются путем генетической наследственности. Поведение животного, побуждаемого инстинктом, направлено на достижение определенной цели, но животное не сознает этой цели. Кроме того, инстинктам свойственно бессознательно «запускаться» в результате воздействия конкретного внешнего или внутреннего стимула и доводить действие до конца даже тогда, когда исходный стимул исчезает. «Инстинкт есть своего рода «бессознательное мышле-

ние» (Г. Гегель), т.е. мышление, лишённое рефлексии, неспособное наличествовать для самого себя»¹.

У человека тоже есть ряд врожденных инстинктов, направленных на сохранение жизни, самозащиту, размножение, удовлетворение основных потребностей. Но человек, испытывая инстинктивное влечение, обычно обладает сознательным рефлексивным знанием цели и предмета влечения, а также способов его достижения, знанием, которого нет у животных. Человек способен выбирать средства достижения цели, свободно откладывать удовлетворение инстинкта или даже во многих случаях вообще отказать ему в удовлетворении. Человек, будучи существом мыслящим и свободным, может исказить собственные инстинкты, направить их в разные русла – верные или ошибочные. «Этим объясняются, с одной стороны, акты героизма ради спасения чужой жизни, а с другой стороны, порочные поступки – отказ от детей, обжорство, алкоголизм и т.д.»².

Человек может ставить перед собой цели независимо от инстинктов, а потому способен подавлять или сублимировать инстинкты. Он не может не ощущать инстинктивного стремления, однако в его власти подавить его, когда оно под влиянием воображения, эмоциональных комплексов или даже разумного расчета влечет его к беспорядку или злоупотреблению. Говоря языком Аристотеля, человек не обладает «деспотической властью» над инстинктами, но обладает властью «политической», т.е. человек может воспитывать и обуздывать инстинктивные устремления, ведомый высшими ценностями, путем упражнений он способен вырабатывать в себе поведенческие навыки, поднимающиеся над чисто инстинктивными действиями. Острые противоречия между инстинктивными влечениями и высшими ценностями причиняют большие страдания личности.

Психологи-монотематики сводят все человеческие инстинкты к одному первичному и фундаментальному стремлению, так, З. Фрейд полагал, что *либидо*, или *инстинкт наслаждения, сексуальности*, является основным динамичным фактором инстинктивной природы. В конце жизни ученый отмечал существование двух основных инстинктов: Эрос, или инстинкт жизни, и Танатос, или инстинкт разрушения и смерти. Принципы реальности и культуры служат средством подавления инстинктов, делая возможной человеческую жизнь.

Психолог А. Адлер позднее утверждал, что жизнь человека определяется не принципом наслаждения и реальности, как думал З. Фрейд,

¹ Валverde Карлос. Философская антропология. Инстинкты животного и инстинкты человека. URL: http://society.polbu.ru/valverde_antropolog/ch31_all/html

² Валverde Карлос. Философская антропология. Инстинкты животного и инстинкты человека. URL: http://society.polbu.ru/valverde_antropolog/ch31_all/html

а волей к власти, стремлением к превосходству. Сексуальные импульсы не являются первичными, но рождаются из жажды господства над другими людьми. Причиной неврозов Адлер считал не подавление сексуальности, а *комплекс неполноценности*.

Ученые-политематики считают, что у человека существуют многообразные инстинктивные стремления, которые независимы друг от друга. Например, И. Кант называл основными инстинктами человека сексуальность, эгоизм, жажду свободы, честолюбие, деспотизм, жадность. Немецкий психолог Ф. Лерш подразделял инстинкты: на импульсивные переживания витальности (стремление к деятельности и движению, к наслаждению, сексуальное влечение); импульсивные переживания индивидуального «Я» (инстинкт самосохранения, стремление к еде, к борьбе за существование, эгоизм, потребность в уважении, самоуважении, стремление к господству над другими людьми, к власти, авторитаризму, диктатуре, побуждения к мести, злобе); транзитивные импульсивные побуждения (стремление к совместной жизни и объединению с людьми, стремление помочь другим и жить для других, стремление к творчеству, познанию, стремление к прекрасному, высшему). Но транзитивные стремления – переживания порой входят в противоречие с биолого-телесными стремлениями.

Одни и те же инстинкты могут иметь разные степени интенсивности у разных индивидов или в разные периоды жизни. Все инстинкты могут контролироваться разумом, культурой, высшими духовными ценностями, выбором человека. Личность тем более человечна, чем более она способна достигать равновесия в обуздывании своих инстинктов, чтобы они служили полному и гармоничному развитию самой личности в соответствии с присущими ей ценностями.

Главный отличительный признак человека – его уникальные возможности познания окружающего мира и самого себя. Человеку свойственны многие уровни и способы познания: ощущения, восприятие, припоминание, суждение, абстрактное понятие, аналогия, дедукция и т.п. Человеческое познание не пассивно и созерцательно, не просто отражает реальность подобно зеркалу, а является активным, т.е. познание есть связь между познающим субъектом и познаваемым объектом. Схоласты отмечали, что *познаваемое пребывает в познающем согласно модусу, возможностям познающего*, т.е. познавая некоторые стороны реальности, человек может оставаться в неведении относительно других его сторон, может на что-то обратить преувеличенное внимание, невольно исказив некоторые признаки реальности. Всегда возможно получить новые данные об уже известной реальности. Вот почему человек должен сохранять постоянную открытость реальности, чтобы она могла вести и обогащать его.

Познание играет настолько важную роль в человеческой жизни, что в значительной степени именно оно и его своеобразные характеристики определяют человека в качестве личности. Познание превращает людей в разумных, сознающих субъектов, стремящихся к общению с миром природы, вещей и людей, а потому способных к продвижению вперед.

Ощущения, восприятия служат начальным способом человеческого познания объективно существующих качеств, объектов окружающего мира. В воображении человек может не только вновь пережить прошлое, но и сотворить образ будущего, т.е. воображение способно опережать события и освобождать человека от узости мира конкретных вещей и событий.

Переживания, испытанные людьми в течение жизни, оседают в их психике, памяти, многие из них остаются в глубине бессознательной психики, но и оттуда они оказывают глубокое воздействие на психическую жизнь, как верно подметил З. Фрейд. До известной степени то, чем мы являемся, определяется тем, что нам довелось пережить и что мы сохраняем в памяти. Без памяти человеческая жизнь невозможна.

Мышление человека позволяет формировать общие понятия, имеющие объективное и реальное значение исходя из единичных и конкретных реальностей, позволяет выявлять закономерности, переходить на высший абстрактный уровень познания. Предположения философов о наличии в человеческом уме врожденных идей (Платон, Декарт, Спиноза) не имеют экспериментального подтверждения: если бы мы приходили в мир, уже обладая идеями, у нас всех были бы одинаковые понятия, суждения, общая культура. Хотя каждый ребенок способен к прогрессивному психическому развитию, но это развитие и уровень знаний неодинаков у детей, получивших разное образование и воспитание. Уже в раннем детстве ребенок начинает пользоваться способностью мышления, но лишь годы спустя он становится «разумным». Разум обозначает высшую интеллектуальную деятельность, направленную на более глубокое постижение реальности, на выявление фундаментальных закономерностей. Разум способен выстраивать рациональные гипотезы о реальности, создавать целые науки о реальности, путем индукции и дедукции находить неизвестные истины исходя из известных. Путем индукции и дедукции человеческий разум выстраивает науки – одно из наиболее значимых творений человека, так как благодаря им природа стала служить человеку. Человеческий разум все глубже проникает в реальность, достигая все большей истины, а тем самым и все большего блага. Человеческая личность именно в силу своей разумности и рациональности по самой сути своего существа тяготеет к истине и благу.

«Интеллектуальное познание проникает вплоть до сущности вещи» (Фома Аквинский). Но так как познает и мыслит весь человек, а он представляет собой очень сложный комплекс аффектов, чувств, бессознательных влечений, воображаемых образов, он порой принимает ложное за истинное и недостоверное за достоверное. Возможность ошибки не отменяет возможности достигнуть истины, она лишь предупреждает человека о необходимости проявлять осторожность, критичность и благоразумие.

История человеческой мысли – это история трудных поисков истины, непрестанная борьба человека за то, чтобы знать больше, за большую реальность, т.е. человек по самой своей сути есть реальностное существо, поскольку стремится выявить свои заблуждения и достигнуть большей истины о мире, человеке и Боге.

Интеллектуальная деятельность человека подготавливает его к практической деятельности, ориентирует в практической жизни, влияя таким образом на поведение, на ход всей человеческой жизни. Человеческая жизнь – это действие, осуществляемое под руководством интеллекта.

«Действовать – значит искать согласия между познанием, стремлением и бытием». Все нормальные люди обладают способностью принимать решения, опираясь на интеллектуальное познание реальности. Именно эту способность и называют волей. Еще Аристотель определял волю как «разумное стремление». «Нельзя желать того, что прежде не познано», т.е. волевым действиям человека предшествует познание, осознание цели и средств ее достижения, принятие решения. «Воля – это способность принять решение, руководствуясь разумом, чем мы хотим быть и какими быть в жизни, это способность придавать смысл и значение собственной деятельности и самому существованию» (К. Вальверде). Акт свободной воли непременно подразумевает акт мышления, а тот со своей стороны подготавливает акт свободной воли. «Основанием свободы является воля как ее субстрат, а причина свободы – разум. Ибо воля может свободно обращаться на различные предметы в зависимости от того, как разум может иметь различные представления о благе», – писал св. Фома Аквинский. В действительности разум и воля образуют единство действия человека.

Таким образом, **разум (сознание) и воля** — ключевые характеристики человеческой личности, человеческого поведения.

В изучение закономерностей деятельности человека большой вклад внесли отечественные психологи А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, которые считали *важнейшей функцией психики регуляцию, управление поведением и деятельностью живого существа*. Действия человека, его активность существенно отличаются от действий, поведения

животных. Животным свойственно биологически-инстинктивное поведение, направленное на приспособление к окружающей среде с целью обеспечения выживания.

Деятельность людей — это активное взаимодействие человека со средой, в котором он достигает сознательно поставленной цели, возникшей в результате появления у него определенной потребности, мотива.

Мотивы – это то, что побуждает человека к деятельности, цели же характеризуют то, что человек стремится достичь. 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.

Под поведением в психологии принято понимать внешние проявления психической деятельности человека. К фактам поведения можно отнести: и отдельные движения и жесты (например, поклон, кивок, сжимание руки), и внешние проявления физиологических процессов, связанных с состоянием, деятельностью, общением людей (например, поза, мимика, взгляды, покраснение лица, дрожь и т.п.), и действия, которые имеют определенный смысл, и, наконец, поступки, которые имеют социальное значение и связаны с нормами поведения. **Поступок** — действие, совершая которое, человек осознает его значение для других людей, т.е. его социальный смысл.

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, сценарированных в единое целое побуждающим ее мотивом. Мотив определяет смысл того, что делает человек.

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 удель-

ный вес, выделяются разные типы деятельности (трудовая, познавательная, коммуникативная и т.п.).

Деятельность человека имеет сложное иерархическое строение. Она состоит из нескольких уровней: верхний – **уровень особых видов деятельности**, затем – **уровень действий**, следующий – **уровень операций** и самый низкий – **уровень психофизиологических функций**.

Действие — основная единица анализа деятельности. Действие – это процесс, направленный на достижение цели.

Действие включает в качестве необходимого компонента акт сознания в виде постановки цели, в то же время действие – это одновременно и акт поведения, реализуется через внешние действия в неразрывном единстве с сознанием. Через действия человек проявляет свою активность, стараясь достигнуть поставленной цели с учетом внешних условий.

Различают действия: сенсорные (по восприятию объекта), моторные (двигательные), волевые, мыслительные, мнемические (действия памяти), внешние предметные (направленные на изменение состояния или свойств предметов внешнего мира) и умственные (выполняемые во внутреннем плане сознания).

Выделяют следующие компоненты действия: сенсорные (чувственные) – ориентировка в среде, центральные (мыслительные) – регулирование действия и моторные (двигательные) – исполнение действия. 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 исполнительных частей действия.

Операцией называется конкретный способ выполнения действия. Характер используемых операций зависит от условий, в которых совершается действие, и имеющегося опыта человека. Операции обычно мало осознаются или совсем не осознаются человеком, т.е. это уровень автоматических навыков.

Основные *виды* деятельности, обеспечивающие существование человека и формирование его как личности: это общение, игра, учение и труд.

РАЗДЕЛ 10. СТРУКТУРА СОЗНАНИЯ. СО- ОТНОШЕНИЕ СОЗНАНИЯ И БЕССОЗНА- ТЕЛЬНОГО

В психической жизни можно выделить три уровня: **сознание, предсознание, бессознательное**. Уровень сознания состоит из ощущений и переживаний, которые человек осознает в данный момент времени. Сознание охватывает только малый процент всей информации, хранящейся в мозге: определенная информация 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.

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. Бессознательное 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.

Сознание и бессознательное работают в режиме гармонического единства: в зоне ясного осознания человека находится лишь часть сигналов, они используются для осознанного управления поведением, выбора стратегии поведения, поиска новых способов решения. Остальные сигналы используются для регуляции процессов, но на подсознательном уровне, для регуляции поведения, протекающего без непосредственного участия сознания. Бессознательное проявляется в психических явлениях во сне, в автоматизированных движениях, в некоторых неосознанных побуждениях к деятельности, реакциях на неосознанные раздражители.

Сознание — высшая, свойственная человеку форма обобщенного отражения объективных устойчивых свойств и закономерностей окружающего мира, на основе чего формируются цели деятельности человека, прогнозируются результаты и последствия действий человека, достигается познание и преобразование внешнего мира, природы, социальной жизни и внутреннего мира человека.

Основная функция мышления, сознания – это выявление объективных связей между явлениями внешнего мира, т.е. **сознание есть со-**

вокупность знаний об окружающем мире. Важнейшая **функция** сознания заключается в формировании целей деятельности, в предварительном мысленном построении действий и предвидении их результатов, что обеспечивает разумное регулирование поведения и деятельности человека. **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 человека направлено не только на внешний мир, но и обращено внутрь, на осознание эмоций, чувств, переживаний, интересов, мыслей. Основной функцией эмоции является формирование субъективного отношения человека к предметам, явлениям, людям. Реально существуя 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). Таким образом, *сознание – это единство всех форм познания и переживаний человека и его отношение к осознаваемому.* Сознание человека начинается формироваться в детстве в ходе взаимодействия с другими людьми, под влиянием социальных факторов общества, но развивается, усложняется в течение всей жизни.

Сознание рождается в бытии, отражает бытие, творит бытие.

Функции сознания: отражательная, порождающая (творчески-креативная), регулятивно-оценочная, рефлексивная – основная, характеризует сущность сознания. В качестве объекта рефлексии может выступать: и отражение мира, и мышление о нем, и способы регуляции человеком своего поведения, и сами процессы рефлексии, а также свое личное сознание. Благодаря рефлексии сознания человек может «смотреть на себя с точки зрения других людей».

«Сознание, – писал философ 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 индивидуально-

го развития через овладение языком приобщается к совместному знанию (сознанию). Выделяют два слоя сознания (В. П. Зинченко):

- 1) **бытийное** (сознание для бытия), включающее биодинамические свойства движений, опыт действий, чувственные образы;
- 2) **рефлексивное** (сознание для сознания), включающее значение и смысл.

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

Смысл — субъективное понимание и отношение к ситуации, информации. *Личностный смысл* как важная характеристика сознания в отличие от универсального значения «для всех» фиксирует, что-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 этом мире, познавать свой внутренний мир, переживать его и определенным образом относиться к себе. 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:

- обусловлено социальными условиями;
- характерно творческое преобразование действительности;
- прогнозирующий характер деятельности;
- отражение мира в его существенных связях и отношениях;
- наличие самосознания.

Неосознаваемые психические процессы можно разбить на два больших класса: первый — неосознаваемые механизмы сознательных действий (неосознаваемые автоматические действия и автоматизированные навыки, явления неосознаваемой установки); второй — неосознаваемые побудители сознательных действий (именно это интенсивно исследовал З. Фрейд).

Импульсы бессознательной области психики (влечения, вытесненные желания, переживания) оказывают сильное влияние на действия и состояния человека, хотя тот и не подозревает этого, он часто не знает, почему совершает что-то. «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»¹. Хотя 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. Бессознательное («ОНО») включает: биологические потребности (потребность в пище, самозащите, агрессии, сексуальные желания) и вытесненные желания (нереализованные мечты, затаенные обиды, запретные желания, компрометирующие поступки, болезненные, травмирующие переживания). 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. 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 сознание всю правду 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, описки, забывание вещей), невротические симптомы).

Фрейд показал, что бессознательные побуждения лежат в основе многих очагов скрытого напряжения, которые могут породить психологические трудности адаптации и даже заболевания. Человек может прийти в конфликт с многочисленными социальными запретами, в случае конфликта 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, но осознание невозможно без тяжелых переживаний, и человек препятствует осознанию, эти тяжелые переживания вытесняются из области сознания. 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 он может выявиться и оказывать 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 ми-

ра»³ и тем самым разрядить очаг возбуждения и нормализовать психическое состояние человека. Только такое осознание устраняет травмирующее воздействие неприемлемой идеи или желания. Заслуга Фрейда в том, что он сформулировал указанную зависимость и включил ее в основу своей терапевтической практики психоанализа.

Психоанализ заключается в поиске скрытых очагов напряженности, возникающих при вытеснении неприемлемых желаний, и осторожной помощи человеку в сознании и переоценке тревожащих его переживаний. Психоанализ включает поиск очага (его вспоминание), вскрытие его (перевод информации в словесную форму), переоценку (изменение системы установок, отношений) переживания в соответствии с новой значимостью, ликвидацию очага возбуждения, нормализацию психического состояния человека. Один из способов заглянуть в тайны бессознательной психики – это анализ снов человека. Сны – это своеобразное искаженное зеркало, в котором отражаются проблемы, мучащие человека на бессознательном уровне, поэтому сны нужно уметь расшифровать, выявить скрытые истинные смыслы сна, что позволит выявить источник психической травмы человека.

У ребенка в младенчестве психика на 100% бессознательна, но по мере того, как он взрослеет в социальной среде, взаимодействуя с людьми, усваивая нормы общества, у него усиливается доля сознания в психике, а доля бессознательного последовательно сокращается с 80 до 40%. Развитие и укрепление сознания помогает ребенку управлять своим поведением и регулировать его, контролировать желания, принимать взвешенные разумные решения, предвидеть последствия действий и решений, познавать и преобразовывать окружающий мир, добиваться успеха и выходить из трудных обстоятельств. Таким образом у ребенка развивается рассудок, разум, логика, самосознание.

Сознание пытается контролировать бессознательную часть психики и управлять ею, но в реальности поведение и психическое состояние даже у взрослых людей, с высокоразвитым сознанием, существенно зависит от неосознаваемых психических процессов бессознательной психики

Контрольные вопросы

1. В чем суть объекта и предмета психологии?
2. Какие отрасли психологии существуют?
3. Какие методы являются основными в современной психологии?
4. Что такое психика? Каковы ее функции?
5. Какие функции выполняют правое и левое полушария мозга?

³ Грановская Р. М. Указ. соч.

6. Какие этапы развития психики в филогенезе?
7. Чем отличается психика человека от психики животных? В чем состоят особенности человеческого поведения?
8. Какова структура человеческой деятельности?
9. Какова структура сознания человека?
10. Как взаимосвязаны сознание и бессознательное?

РАЗДЕЛ 11. КРЕАТИВНОСТЬ, ИЛИ ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ

Креативность — это способности к творчеству, составляющие относительно устойчивую характеристику личности, это уровень творческой одаренности человека.

У людей среднего ума обычно интеллект и творческие способности соответствуют друг другу, т.е. у человека с нормальным интеллектом имеются и нормальные творческие способности, однако начиная с определенного уровня пути интеллекта и творчества расходятся. Этот уровень лежит в области IQ, равного 120. При IQ выше 120 корреляция между творческой и интеллектуальной деятельностью исчезает, поскольку творческое мышление имеет свои отличительные черты и не тождественно интеллекту. Творческое мышление: *пластично*, т.е. творческие люди предлагают множество решений в тех случаях, когда обычный человек может найти лишь одно или два; *подвижно*, т.е. для творческого мышления не составляет труда перейти от одного аспекта проблемы к другому, не ограничиваясь одной единственной точкой зрения; *оригинально* — оно порождает неожиданные, небанальные, непривычные решения.

Таким образом, способность к творчеству и интеллектуальные способности — это различные способности человека, и в 50-х гг. XX в. американским психологом Дж. Гилфордом был введен *коэффициент креативности — творческой одаренности* (Cr), отличного от IQ. В 1960 году психологи из США Дж. Гетцельс и П. Джексон публикуют данные об отсутствии корреляции между показателями интеллекта и креативности.

Креативность — способность получать необыкновенные результаты нестандартными способами, творческая одаренность и творческая продуктивность характеризуются следующими 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 характеризуют дивергентное мышление.

Дивергентное мышление определяется как «тип мышления, идущего в различных направлениях» (Дж. Гилфорд). Это мышление допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам.

Гилфорд отмечает шесть параметров креативности:

- 1) способность к обнаружению и постановке проблем;
- 2) способность к генерированию большого количества идей;
- 3) семантическую спонтанную 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. Гилфорд разработал батарею тестов для диагностики креативности (десять тестов – на вербальную креативность, четыре – на невербальную).

Американский психолог Э. П. Торранс продолжил исследования креативности, но он внес и новый оттенок понимания креативности как способности к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, чуткости к дисгармониям.

Одаренным креативным детям присущи высокий энергетический уровень, малая продолжительность сна, повышенная познавательная активность, интеллектуальная инициатива: склонность ставить перед собой новые сложные задачи.

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.

Для активизации творческого мышления, креативности могут применяться различные методы *групповой дискуссии*, позволяющие участникам увидеть проблему с разных сторон, или же *ассоциативные методы* поиска решений.

Метод «мозгового штурма», или брейнсторминг (англ. *brainstorming*), (А. Ф. Осборн) – предполагает соблюдение правил проведения «мозговой атаки»: участие 7–12 человек разной профессиональной направленности, достижение мышечного и психического расслабления участников, запрет критики чужих идей, поощрение необычных идей, свободных ассоциаций, фиксация всех идей, отсроченный анализ высказанных идей группой экспертов.

Метод синектики (У. Гордон) использует для создания новых идей методы прямой аналогии («А как решаются проблемы, сходные с данной?»), личной аналогии (попробовать лично войти в образ данного субъекта и порассуждать с его точки зрения), символической и волшебной аналогии.

Метод эвристических вопросов способствует поиску оригинальных идей, обсуждая варианты «А если сделать наоборот?» «А если заменить этот элемент другим?» и пр.

Метод организованных стратегий предполагает, как выдвижение спонтанно возникающих идей о стратегии решения проблемы, рассмотрение проблемы с неожиданных новых точек зрения, а также применение стратегии функционально-целевого анализа проблемы, противоречий, препятствий. (Для чего это нужно сделать? Что нужно сделать? Почему следует это сделать?)

Где и когда следует это сделать? С помощью чего? Как это сделать? Что произойдет, если оставить противоречие без изменений? Какие вероятные способы решения противоречий? Как устранить, или обойти, или усилить, или преодолеть препятствие по этапам, или воздействовать на него с неожиданно новой позиции?)

Метод фокальных объектов, или метод случайных объектов, (Э. Кунце, Ч. Вайтинг) – суть метода в перенесении признаков случайно выбранных объектов на совершенствуемый объект, который лежит как бы в фокусе переноса и поэтому называется фокальным. Возникшие необычные сочетания стараются развить путем свободных ассоциаций.

Метод морфологического анализа основан на принципе системного анализа новых связей и отношений, между основными характеристиками объекта и возможными комбинациями элементов.

Метод латерального⁴ мышления (*lateral thinking* — термин Э. де Боно) предполагает использование такого приема, как провокация, дающая выход из рутинной линии мышления, что позволяет уйти от ограничивающих стереотипов и перестроить привычные представления, создать новые модели.

⁴ Латеральный – боковой, поперечный, направленный в сторону.

Люди, у которых возникали озарения, характеризовались повышенной активностью височной и лобной долей правого полушария головного мозга.

Исследователи установили, что вспышкам озарения предшествует определенный характер активности правого полушария мозга, и предположили, что мыслить креативно можно, научившись отключать левое полушарие, которое рецензирует идеи в соответствии с логикой и здравым смыслом. Снижение активности левого полушария происходит при выполнении монотонной неинтеллектуальной работы на уровне автоматизма, при засыпании, поэтому в эти моменты к человеку легче могут прийти озарения, но при условии высокой мотивации, когда человек заинтересован в решении какой-либо проблемы.

РАЗДЕЛ 12. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ: ЭМОЦИИ, ЧУВСТВА, НАСТРОЕНИЯ, АФФЕКТЫ, СТРЕССЫ

Эмоции — особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний процесс и результаты практической деятельности, направленной на удовлетворение актуальных потребностей человека. 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 миру. Радость, печаль, восхищение, возмущение, гнев, страх и прочие эмоции – все это различные виды субъективного отношения человека к действительности.

Эмоции, утверждал Ч. Дарвин, возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных потребностей.

Самые старые по происхождению 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. 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, и это одна из причин практической неуправляемости этим состоянием).

Собственно **эмоции** в отличие от аффектов – более длительные состояния. Это 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 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.

Чувства — устойчивые психические состояния, имеющие четко выраженный предметный характер: они выражают устойчивое отношение к каким-либо объектам (реальным или воображаемым). Человек не может переживать чувство вообще, безотносительно – только 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).

Настроение — эмоциональное состояние, окрашивающее все поведение человека. Эмоциональные состояния, возникшие в процессе деятельности, могут повышать или понижать жизнедеятельность человека, первые называются *стеническими*, вторые – *астеническими*. *Страсть* представляет собой сплав эмоций, мотивов и чувств, сконцентрированных вокруг определенного вида деятельности или предмета (человека).

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, с дыханием, изменениями в деятельности скелетных мышц (*пантомимика*) и лицевых мышц (*мимика*). В глубине мозга, в лимбической системе обнаружили существование центров положительных и отрицательных эмоций, получивших название центров наслаждения – «рая» и страдания – «ада». 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).

Стресс — состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку. В переводе с английского *стресс* — это давление, нажим, напряжение, а *дистресс* — горе, несчастье, недомогание, нужда. По определению 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. Стресс может оказать как положительное, так и отрицательное влияние на деятельность, он вначале мобилизует организм, все силы человека на преодоление трудности (по приказу мозга организм выделяет «гормоны стресса», которые учащают дыхание, сердцебиение, кровоснабжение, тонус мышц и т.п.), но такая психическая напряженность быстро вызывает истощение организма, нарушение интеллектуальных и эмоциональных процессов, что в конечном счете дезорганизует деятельность человека, его поведение. 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.

К понятию и состоянию стресса близко и такое понятие, как *фрустрация*. 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.

Фрустрация влечет за собой эмоциональные нарушения лишь тогда, когда возникает препятствие для сильной мотивации. Если у ребенка, начавшего пить, отнять соску, он реагирует гневом, однако в конце сосания – никаких эмоциональных проявлений. Выделяют *агрессивную* фрустрацию – гнев, раздражение человека направлены на предметы, других людей, даже не виновных в возникновении непреодолимых препятствий на пути к достижению желаемой цели человека. 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 иска-

женные черты личности (агрессивность, завистливость по отношению к другим людям либо чрезмерно заниженную самооценку, комплекс неполноценности).

Тема 1. Теории эмоций

Эмоции, с одной стороны, сопровождаются эмоционально-выразительными движениями – мимикой, жестами, пантомимикой, которые отражают эмоциональное состояние человека, а с другой – оказывают воздействие на окружающих людей. Эмоции как внутренний язык – это система сигналов, при помощи которых один человек узнает о желаниях, чувствах и намерениях другого.

Впервые эмоциональные выразительные движения стали предметом изучения Ч. Дарвина, который 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.

Биологическая теория эмоций П. К. Анохина рассматривает эмоции как **продукт эволюции, приспособительный фактор в жизни животного мира**. Эмоции закрепились в эволюции как **механизм, удерживающий жизненные процессы в оптимальных границах** и предупреждающий разрушительный характер недостатка или избытка каких-либо факторов для жизни данного организма. Эмоция выступает как своеобразный инструмент, оптимизирующий жизненный процесс и тем самым способствующий сохранению как отдельной особи, так и всего вида. Положительные эмоции возникают, когда реальный результат совершенного поведенческого акта совпадает или превышает ожидаемый полезный результат, и наоборот, недостаток реального результата, несовпадение с ожидаемым приводит к отрицательным эмоциям.

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.

Согласно **информационной теории эмоций** П. В. Симонова, эмоция есть отражение мозгом высших животных и человека величины потребности и вероятности ее удовлетворения в данный момент. П. В. Симоновым сформулировано правило, согласно которому отношение между эмоцией (**Э**), потребностью (**П**), информацией, прогностически необходимой для организации действий по удовлетворению данной потребности (**Н**), и наличной информацией, которая может быть исполь-

зована для целенаправленного поведения (С), выражается формулой $\mathcal{E} = \Pi(H - C)$.

Из данной формулы следует, что:

- эмоция не возникает, если потребность отсутствует или удовлетворена, а при наличии потребности – если система вполне информирована;
- при дефиците наличной информации появляется отрицательная эмоция, достигающая максимума в случае полного отсутствия информации;
- 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)*. По теории П. В. Симонова, эмоции возникают при рассогласовании между жизненной потребностью и возможностью ее удовлетворения.

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. Понимание того, что страх может быть следствием недостатка информации, позволяет его преодолеть. 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. Таким образом, Джеймс и независимо от него датский ученый К. 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. Суть своей теории Джеймс выразил парадоксом: «Мы чувствуем печаль, потому что плачем, мы боимся, потому что дрожим». 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. Теория Джеймса – 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.

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. Таким образом, чтобы сохранить молодость, не следует выходить из душевного равновесия по пустякам, надо чаще радоваться и стремиться удерживать хорошее настроение.

Согласно концепции американского психолога М. Арнольда, *интуитивная оценка ситуации (например, угрозы) вызывает тенденцию действовать*, что, будучи выраженным в различных телесных изменениях, переживается как эмоция и может привести к действию. Если Джеймс говорил, что «мы боимся, потому что мы дрожим», то из концепции Арнольда следует, что мы боимся потому, что решили, будто нам угрожают.

Д. Биндра после критического анализа существующих теорий эмоций пришел к выводу, что *нельзя провести жесткое разграничение между эмоцией и мотивацией*. Нет доказательств, что эмоции вызываются только стимулами внешней среды, а мотивации – только изменениями внутренней среды организма. Эмоция 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. Биндра выдвигает собственную концепцию о *центральном мотивационном состоянии – 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 реак-

тивную склонность в пользу определенного класса типично-видовых действий.

Тема 2. Волевые процессы. Свобода воли

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 возникновением 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 произвольных 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. Действия названы произвольными, поскольку совершаются сознательно, во имя определенной цели и они производны от воли человека.

Воля нужна при выборе цели, принятии решения, при осуществлении действия, при преодолении препятствий. Преодоление препятствий требует **волевого усилия** — особого состояния нервно-психического напряжения, мобилизующего физические, интеллектуальные и моральные силы.

В зависимости от трудности внешнего мира и сложности внутреннего мира человека возможно выделить четыре варианта проявления воли:

- в легком мире, где любое желание выполнимо, воля практически не требуется (желания человека просты, однозначны, любое желание осуществимо);
- 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);
- в легком внешнем мире и при сложном внутреннем мире человека требуются волевые усилия по преодолению внутренних противоречий, сомнений, человек внутренне сложен, идет борьба мотивов и целей, человек мучается при принятии решения;

- в трудном внешнем мире и при сложном внутреннем мире человека требуются интенсивные волевые усилия для преодоления внутренних сомнений при выборе решения и осуществления действий в условиях объективных помех и трудностей.

Необходимость сильной воли возрастает при наличии трудных ситуаций «трудного мира» и сложного, противоречивого внутреннего мира в самом человеке.

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.

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 является установление причинно-следственных отношений между способами выполнения волевого действия в имеющихся условиях и возможными результатами.

На этапе **выбора** возможные пути и средства достижения цели соотносятся с имеющейся у человека системой ценностей, включающей убеждения, чувства, нормы поведения, ведущие потребности. Здесь каждый из возможных путей проходит обсуждение в аспекте соответствия конкретного пути системе ценностей данного человека.

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 пла-

нирование. После этого начинается реализация намеченного на этапе осуществления принятого решения.

Этап **осуществления принятого решения** 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.

Выполняя различные виды деятельности, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия, человек вырабатывает в себе такие волевые качества, как 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: 1) ребенок избалован, все его желания беспрекословно осуществлялись (легкий мир – воля не требуется) либо 2) ребенок подавлен жесткой волей и указаниями взрослых, не способен принимать решения сам.

Воля – это не только умение добиться поставленной цели, но и умение сдержаться, отказаться от поступка, когда это необходимо. Посредством воли человек организует свою деятельность и управляет поведением. Значение воли в жизни человека и развитии общества переоценить невозможно. Безвольный человек чего-либо добиться, создать что-нибудь для общества, для себя не может. Его жизнь – трагедия.

Сила воли — концентрированное выражение мотивации к достижению. Но с другой стороны, воля – нейтрально ориентированная мотивация к достижению. К достижению какой цели – благой или негативной? Сила воли об этом ничего не говорит. У преступников тоже может быть сильная воля. Сила воли еще не означает, что будет сделан нравственный выбор. Ведь «волевой акт есть действие в условиях выбора, основанное на принятии решения» (А. Н. Леонтьев). Встает проблема свободы воли.

Свобода воли

Свобода воли или свобода личности есть **свобода выбора**, она определяется возможностью человека осуществлять выбор того или иного варианта поведения, порой вопреки социальным обстоятельствам или собственным влечениям. М. Шелер, немецкий философ и психолог, считал, что «Человек – это единственное существо, которое может в

любой момент сказать „нет“ своим витальным биологическим влечениям».

«Человек не свободен от социальных влияний, но от него зависит, сдастся ли он или сможет противодействовать социальным обстоятельствам. В этом плане свобода – это когда человек сам должен решать, выбрать ли ему добро, уступить ли ему злу» (Ф. М. Достоевский). «Свобода личности может перейти в произвол, если она не переживается с точки зрения ответственности» (В. Франкл). Свобода воли, по мнению В. Франкла, неразрывно связана с ответственностью за реализацию смысла своей жизни, необходимую даже в самых трагических ситуациях.

Свободная воля — это способность личности к самореализации, с ее помощью человек определяет свое бытие – собственное самоощущение или поражение.

Философ И. Кант писал: «Дерзни быть мудрым, думать за себя самого, и следовательно принимать решения в зависимости от того, что подскажет тебе разум. Свободным считается тот, кто следует своему разуму. Свобода – это подчинение самому себе».

Согласно концепции немецкого психолога Эриха Фромма (1900–1980), *подлинная свобода человека реализуется как его способность выхода за пределы наличной необходимости*. Возможны два пути решения:

- **регрессивный**, когда человек стремится преодолеть социальные нормы необходимости путем возвращения к своим естественным истокам – природе, предкам, животной жизни, стряхивая с себя самосознание, саморефлексию – все, что делает его человеком, отказываясь от собственно человеческого существования, теряя свою индивидуальность;
- второй вариант предполагает **прогрессивное решение** — достижение гармонии посредством развития собственно человеческих сил, внутренней человечности, развивая свою индивидуальность, стремясь к высшим духовным ценностям: красоте, доброте, гуманности, самореализации своего жизненного назначения.

Но человеку трудно бороться с детерминирующими его поведение инстинктивно-биологическими бессознательными и культурно-социальными силами.

К. Маркс и З. Фрейд верили в возможность человека осознать те силы, которые «за его спиной» побуждают к определенному поведению, но предпосылкой освобождения от этих «демонических сил» для Маркса (который считал, что жизнь людей и общества предопределяют социально-экономические и классовые факторы) было осознание социально-экономических факторов и классовых интересов, а для Фрейда (который

выявил решающую роль бессознательных факторов в жизни человека) – осознание бессознательного.

Известный австрийский психолог и мыслитель Виктор Франкл (1905–1997), создатель *логотерапии* — метода экзистенциального психоанализа, показывает, что свобода человека должна определяться по отношению к: а) влечениям, б) наследственности, в) среде⁵.

Свобода по отношению к влечениям состоит прежде всего в том, что *влечения не исчерпывают человека полностью* так, как они исчерпывают собой животных. Свобода состоит в том, что человек либо позволяет влечениям определять свое поведение, либо не позволяет. При этом вся сфера влечений человека под влиянием духовных установок может быть серьезно перестроена, трансформирована. Хотя влечения у всех людей имеют некоторые общие психофизиологические основания, но тем не менее система влечений глубоко индивидуализирована по формам своего проявления, по степени их интенсивности и т.д. Контроль, ограничение, торможение вплоть до прекращения действия влечений – во всем этом проявляется способность человека свободно распоряжаться своими влечениями, проявлять избирательность в удовлетворении потребностей, откладывая на более поздний срок, учитывать более высокие интересы в ущерб низшим и т.д.

Первичные жизненно-витальные потребности (в пище, отдыхе, самозащите, сексе) интегрированы у человека в систему культурных ценностей и интересов, которые в значительной степени носят компенсационный характер.

В отношении наследственности свобода человека проявляется как *реализация и дальнейшее развитие либо компенсация врожденно-наследственных задатков и свойств человека как его осознанный и волевой выбор*, т.е. человек получает в обществе достаточно широкий спектр свободного выбора социальных ролей и профессиональных видов деятельности, может реализовать свою индивидуальность.

На человека влияют три параметра среды: 1) естественно-природная среда; 2) психическая среда, которая детерминирует высшие мыслительные характеристики человека; 3) социально-культурные условия его жизни.

Что касается природной, социальной среды, свобода человека проявляется как его сознательная выработка определенного отношения к факторам и обстоятельствам внешней среды, как возможность изменения этой среды в определенных пределах. «Мир не удовлетворяет человека, и он своими действиями решает изменить его» (В. И. Ленин). Но свобода человека по отношению к внешним обстоятельствам небеспредельна,

⁵ Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1988.

а выражается в возможности занять по отношению к ним ту или иную позицию. Человек способен формировать и видоизменять среду в соответствии со своими интересами и целями. Способом изменения среды является вся многообразная человеческая деятельность, прежде всего трудовая.

В определенном смысле социально-культурная среда есть продукт человеческой деятельности и человеческой свободы.

Преобразуя среду, человек выходит за пределы наличной ситуации и наличной необходимости, и хотя объективные законы материи и мироздания человек изменить или отменить не может, он может создать измененную среду с иной спецификой действия общих объективных законов и иными частными закономерностями.

Контрольные вопросы

1. Что такое анализатор? Какие анализаторы есть у человека?
2. Какие свойства восприятия можно выделить?
3. Какие виды памяти существуют у человека?
4. Назовите закономерности забывания.
5. Какие мыслительные операции использует человек? Назовите виды мышления.
6. Что такое интеллект? Как измерить уровень интеллектуального развития?
7. Какие виды нарушения мышления могут быть?
8. Интеллект и креативность – как они связаны?
9. Эмоциональные процессы у человека в каких формах могут проявляться?
10. Назовите теории эмоций. В чем смысл информационной теории эмоций?
11. Чем отличается простое и сложное волевое действие?
12. Существует ли свобода воли?

РАЗДЕЛ 13. ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ

Тема 1. История развития психологического знания

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.

Позднее в философских учениях Древности затрагивались психологические аспекты, которые решались в плане идеализма либо в плане материализма.

Так, древнегреческие философы-материалисты Демокрит (ок. 470 – ок. 380 до н. э.) и Эпикур (342/341–271/270 до н. э.), римский философ Тит Лукреций Кар (ок. 99 – ок. 55 до н. э.) понимали душу человека как **разновидность материи**, как телесное образование, образуемое из шаровидных, мелких и наиболее подвижных атомов.

Согласно древнегреческому философу-идеалисту Платону (427–347 до н. э.), душа – это что-то божественное, отличающее 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 современном понимании – воля) и **вожделения** (мотивация). 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 больше, чем о здоровье тела.

Великий философ Аристотель (384–322 до н. э.) 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 – реализация биологического существования организма. 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 оттиск печати без железа». Ощущения оставляют след в виде представлений – образов тех предметов, которые прежде действовали на органы чувств. Аристотель считал, что эти образы соединяются в трех направлениях: по сходству, по смежности и контрасту, тем самым указав основные виды связей – ассоциаций психических явлений.

Для Средневековья характерно усиление церковного влияния на все стороны жизни общества, утвердилось представление, что душа является божественным, сверхъестественным началом, и потому изучение душевной жизни должно быть подчинено задачам богословия. Вели-

чайшие таинства души доступны лишь в религиозном (мистическом) опыте.

С XVII века начинается новая эпоха в развитии психологического знания. Психология стала развиваться как наука о сознании. Способность думать, чувствовать называли сознанием. Французский философ 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. **Декартовский дуализм** — тело, действующее механически, и управляющая им «разумная душа», локализованная в головном мозгу. Понятие *душа* стало превращаться в понятие *разум*, а позднее в понятие *сознание*. Знаменитая декартовская фраза «Я мыслю, значит, я существую» стала основой постулата, утверждавшего, что первое, что человек обнаруживает в себе, — это его собственное *сознание*.

Основная задача психологии состоит в том, чтобы подвергнуть анализу состояния и содержания сознания.

Немецкий философ Г. Лейбниц (1646–1716), отвергнув установленное 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.

Термин **эмпирическая психология** введен немецким философом XVIII в. Х. Вольфом (1679–1754) для обозначения направления в психологической науке, основной принцип которого состоит в наблюдении за конкретными психическими явлениями, в 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 доской⁶, 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 по ассоциации идей человек осознает окружающий мир. Деятельность ума, мышления, познается с помощью рефлексии. **Рефлексия**, по Локку, — это «**наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность**», это направленность внимания человека на деятельность собственной души, когда он размышляет над собой, познает свои душевные переживания и состояния.

Этот **метод интроспекции** становится важным средством изучения умственной деятельности и сознания людей.

⁶ Впервые фразеологизм «чистая доска» — лат. *tabula rasa* — употребил Аристотель.

Выделение психологии в самостоятельную науку произошло в 60-е гг. XIX в. В 1879 году в Лейпциге В. Вундт (1832–1920) открыл первую в мире экспериментальную психологическую лабораторию.

Вундт разбил сознание на психические структуры, простейшие элементы: ощущения, образы и чувства. Согласно Вундту, *психология – наука о структурах сознания*, это направление в психологии получило название **структуралистского подхода**. В поле сознания выделяется особенно ясная и отчетливая область – «поле внимания», «фокус сознания». За ее пределами находится область, содержания которой неотчетливы, смутны, нерасчленены, – это «периферия сознания». Содержания сознания, заполняющие обе эти области сознания, находятся в непрерывном движении. Простейшими элементами сознания Вундт объявил отдельные впечатления, или **ощущения**.

Ощущения 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 психологии сознания практически перестало существовать.

Функционалистский подход. Американский психолог У. Джеймс (1842–1910) 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. По определению функционалистов *психология – это наука о функциях сознания*.

Основоположником отечественной научной психологии считается И. М. Сеченов (1829–1905). В его книге «Рефлексы головного мозга» (1863) основные психологические процессы получают физиологическую трактовку. Экспериментальное направление в психологии с использованием объективных методов исследования развивал В. М. Бехтерев (1857–1927). В 1885 году В. М. Бехтерев организовал в Казани лабораторию, в которой проводилось комплексное исследование неврологических процессов, экспериментально-психологические исследования по психометрии, положившие начало новой парадигме в изучении психической деятельности человека, объяснения природы психического на основе объективного подхода и анализа. Усилия И. П. Павлова (1849–1936) были направлены на изучение условно-рефлекторных свя-

зей в деятельности организма. Его работы плодотворно повлияли на понимание физиологических основ психической деятельности.

Гештальтпсихология возникла на стыке XIX и XX вв. в Германии благодаря исследованиям Т. Вертгеймера, В. Келера и К. Левина, выдвинувших программу изучения психики с точки зрения целостных структур – гештальтов (от нем. «форма»). Гештальтпсихология выступила против ассоциативной психологии В. Вундта, трактовавшей сложные психические феномены в качестве выстроенных из простых по законам ассоциации.

В гештальте 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.*

Представители **когнитивной психологии** У. Найссер, А. Пайвио и др. (конец 50-х – начало 60-х гг. XX в., США) отводят в поведении субъекта решающую роль знаниям (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.

Гуманистическая (экзистенциальная) психология — ее виднейшие представители Г. Оллпорт, Г. А. Мюррей, Г. Мэрфи, К. Роджерс, А. Маслоу (конец 50-х гг. XX в., США) 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.

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

В современной зарубежной психологии ведущими считаются следующие теории личности:

- психодинамическая теория личности Зигмунда Фрейда (психоанализ);
- Эго-психология Эрика Эриксона;
- социокультурная теория личности Карен Хорни;
- индивидуальная теория личности Альфреда Адлера;
- теория трансактного анализа и жизненных сценариев Эрика Берна;

- теория оперантного обучения (бихевиоризма) Берреса Фридриха Скиннера;
- социально-когнитивная теория личности Альберта Бандуры;
- теория социального научения Джулиана Роттера;
- теория личностных конструктов Джорджа Келли;
- гуманистическая теория личности Абрахама Маслоу;
- феноменологическая теория личности Карла Роджерса;
- гуманистический подход Эриха Фромма;
- аналитическая теория личности Карла Густава Юнга;
- трансперсональная теория личности Станислава Грофа;
- психогенетическая теория виктимологии Чемпиона Тойча;
- диспозиционная теория личности Гордона Олпорта; – структурная теория черт личности Реймонда Кэттела; – теория типов личности Ганса Айзенка и др.

Первым, кто среди психологов пытался раскрыть сущность и структуру личности, был известный австрийский врач-психиатр и психолог, основатель психоанализа З. Фрейд (1856– 1939). Он разработал теорию психосексуального развития индивида, в формировании характера и его патологии главную роль отводил переживаниям раннего детства. 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.-Г. Юнга, Э. Фромма, В. Райха и др., хотя каждый из этих знаменитых психологов и вносил в психоанализ свои новые и оригинальные идеи).

Тема 2. Фрейдизм, психоанализ

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)⁷.

«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* — тенденция к сохранению примерного внутреннего равновесия. Уровень «Я» («ЭГО»)-сознания находится в состоянии посто-

⁷ Названия, используемые для обозначения определенных уровней психики: «ОНО», или «ИД» (id), – бессознательное; «Я», или «ЭГО» (ego), – сознание; «СВЕРХ-Я», или «СУПЕР-ЭГО» (superego), – совесть.

янного 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». «СВЕРХЯ» 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»)-сознание ответственно за принятие решений, «ЭГО» 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 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 хочет смерти ему, потому испытывает чувство виновности, боится отца. Боясь кастрации, ребенок преодолевает сексуальное влечение к матери, преодолевает эдипов комплекс (к пяти-шести годам) и у него возникает «СВЕРХ-Я» – совесть. «СВЕРХ-Я», или «СУПЕР-ЭГО», содержит систему ценностей и норм, совместимых с теми, которые приняты в окружении человека и которые позволяют ему отличать, что хорошо и что плохо, что нравственно и безнравственно. Фрейд разделил «СУПЕР-ЭГО» на две подсистемы: *совесть* и *«ЭГО»-идеал*. Совесть включает способность к критической самооценке, наличие моральных запретов и возникновение 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. *«СУПЕР-ЭГО» считается полностью сформировавшимся, когда родительский контроль заменяется самоконтролем.*

Предложенная Фрейдом концепция психической структуры личности, состоящая из трех рассмотренных выше систем, может быть изображена в виде схемы, где взаимодействие бессознательного, «Сверх-Я» и предсознательного предстает более образно (рис. 3.1).

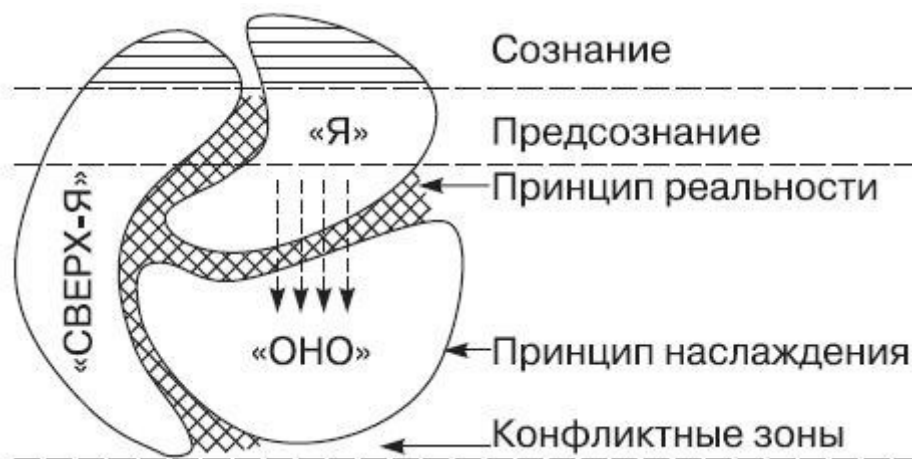


Рис. 3.1. Психическая структура личности по З. Фрейду

Структура личности напоминает айсберг, где его малая надводная часть составляет сознание-«ЭГО», а под нею, скрытое от сознания, лежит массивное бессознательное «ОНО», по размеру равное пяти единицам сознания. «СВЕРХ-Я»-совесть, давит и на сознание, и на бессознательную часть психики. «ОНО», «Я» и «СВЕРХ-Я» находятся в постоянном конфликте друг с другом.

Реалистическое разрешение конфликтов возможно лишь при довольно сильном «Я», которое может не только определить требования «ОНО», но и преодолеть давление со стороны «СВЕРХ-Я». Но это идеальный случай. Чаще конфликтные зоны в психической структуре приводят к *фрустрациям* «ОНО», т.е. к таким психическим состояниям, которые сопровождаются отрицательными эмоциями и переживаниями – раздражением, тревогой и отчаянием. Фрустрации побуждают «Я» снимать напряжение с помощью разного рода «выпускных клапанов», к которым можно отнести и *механизмы психологической защиты*, выявленные З. Фрейдом и его дочерью, Анной Фрейд.

Одним из эффективных механизмов психологической защиты является **сублимация** — преобразование энергии подавленных, запрещенных желаний в другие виды деятельности, которые разрешены в обществе. «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). Если энергия либидо не находит выхода, то у человека возникают психические болезни, неврозы, истерики, тоска. Для спасения от конфликта между «Я» и «ОНО» человек прибегает к средствам психологической защиты. Защитное поведение позволяет человеку отгородиться 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.), «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 время идет, а человек проблему не решает, то потом этот защитный механизм может стать препятствием личностного роста, поведение человека же становится малопредсказуемым, человек может вредить сам себе, он уходит от реальности и от тех проблем, которые ему надо решить. Таким образом, сами защитные механизмы часто порождают все новые и новые проблемы, причем настоящую свою проблему человек прячет, подменяя ее новыми псевдопроблемами. 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, в результате чего энергии может не хватать для поддержания деятельности и здоровья человека, и тогда вытеснение становится источником телесных заболеваний психогенной природы (головные боли, артриты, язва, астма, сердечные болезни, гипертония и т.п.). Выделяют *полное подавление* — когда 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 фантазию, отрицание какого-либо события как «неправды». «Этого не может быть» — человек проявляет яркое безразличие к логике, не замечает противоречий в своих суждениях;

3) **рационализация** — бессознательная попытка оправдать, объяснить свое неправильное или абсурдное поведение, причем, как правило, эти оправдания и объяснения не соответствуют истинной причине совершенного поступка, а истинная причина может человеком не осознаваться;

4) **инверсия, или противодействие**, — подмена действия, мысли, чувств, отвечающих подлинному желанию, на диаметрально противоположные поведение, мысли, чувства (например, ребенок первоначально хочет получить любовь матери, но, не получая этой любви,

начинает испытывать прямо противоположное желание досадить, разозлить мать, вызвать ссору);

5) **проекция** — бессознательная попытка избавиться от навязчивого желания, идеи, приписав ее другому лицу, или же приписывание другому человеку своих собственных качеств, мыслей, чувств, недостатков, в которых человеку трудно признаться себе. Когда что-то осуждается в других, именно это не принимает человек в себе, но не может признать этого, не хочет понять, что эти же качества присущи и ему. Например, человек утверждает, что «некоторые люди – обманщики», хотя фактически это может значить: «Я порой обманываю»; таким образом, проекция позволяет человеку возлагать вину на кого-нибудь за свои недостатки и промахи;

6) **замещение** — проявление эмоционального импульса переадресовывается от более угрожающего объекта или личности к менее угрожающему. Например, ребенок после того, как его наказали родители, толкает свою младшую сестренку, ломает ее игрушки, пинает собачку, т.е. сестра и собачка замещают родителей, на которых сердит ребенок;

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

8) **регрессия** — возвращение на более ранний, примитивный способ 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, в трудных стрессовых ситуациях порой возвращаются детские привычки (грызть ногти и т.п.). В тяжелых случаях, когда настоящая ситуация для человека невыносима, психика защищается, возвращаясь на более ранний и безопасный период своей жизни, например в раннее детство, и регрессия приводит к потере памяти о более поздних периодах жизни.

Все защитные механизмы обладают общими свойствами: а) они действуют на неосознанном уровне и поэтому являются средствами самообмана; б) они искажают, отрицают или фальсифицируют восприятие реальности, чтобы сделать тревогу менее угрожающей для человека.

Тема 3. Теория сексуального развития З. Фрейда

Зигмунд Фрейд сформулировал теорию сексуального развития, согласно которой именно особенности сексуального развития в детском возрасте определяют характер, личность взрослого человека, его патологии, неврозы, жизненные проблемы и трудности. Неспособность про-

движения от одной психосексуальной стадии к другой Фрейд определил как **фиксацию**, которая приводит к чрезмерному выражению потребностей, характерных для той стадии, на которой произошла фиксация, к специфическому формированию характера и типа личности к специфическим проблемам 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 в результате сверхзаботливости со стороны родителей*, когда родители не дают ребенку самому управлять собой.

По мнению Фрейда, 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 переедания, употребления жевательной резинки, обкусывания ногтей, курения, употребления алкоголя, поцелуев, орального секса и т.п. Если на оральной стадии вследствие неблагоприятных условий произошла фиксация, «застревание» ребенка, то это приводит к чрезмерному усилению потребностей, характерных для данной стадии: по мнению Фрейда, скорее всего у ребенка 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-садистская**, фаза, когда у ребенка появляются зубы и кусание становится средством выражения состояния недовольства и фрустрации, вызванной отсутствием матери или отсрочкой удовлетворения. Фиксация на орально-садистской 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. 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, который не может переносить беспорядок и неопределенность. Вторым результатом анальной фиксации, обусловленный родительской строгостью в отношении туалета – это **анально-выталкивающий тип**, которому присущи склонность к разрушению, беспокойство, импульсивность, даже садистская жестокость. Если родители поощряют своих детей к регулярному опорожнению кишечника и хвалят их за это, то это, по мнению Фрейда, способствует развитию в ребенке чувства самоконтроля, воспитывает позитивную самооценку и даже развивает творческие способности ребенка.

Наконец, примерно в возрасте четырех 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 Фрейда, дети расстаются позднее с эдиповыми тенденциями из-за страха кастрации. В возрасте пяти-семи 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 женщин 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 Фрейдом 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 наступ-

лением периода полового созревания начинается **генитальный период** сексуального развития, когда сексуальные влечения и интересы усиливаются и концентрируются на определенных представителях противоположного пола. По мнению 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. Увлечения в юности в норме ведут к выбору брачного партнера и созданию семьи. При благоприятных обстоятельствах развитие завершается наступлением **психологической зрелости, главными параметрами которой являются способность человека любить другого человека как такового, а не ради удовлетворения собственных сексуальных потребностей и 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.

Фрейд признавал существование двух основных инстинктов: 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, войны).

Анна Фрейд (1895–1982), изучая закономерности развития ребенка, отмечала, что параллельно с сексуальным развитием (оральная, анальная, фаллическая, латентная, пубертатная фазы) происходит соответствующее развитие агрессивности: кусание, плевание, цепляние как оральная агрессивность, затем разрушение и жестокость, садизм на анальной стадии, позднее властолюбие, хвастовство, зазнайство на фаллической стадии и завершаться может антисоциальными проявлениями у подростков на пубертатной стадии. **Стремление ребенка к удовлетворению своих желаний любой ценой по принципу удовольствия может лежать в основе его асоциального поведения.** Лишь когда ребенок способен действовать по принципу реальности, учитывать требования социального окружения, анализировать и контролировать свои намерения и самостоятельно решать, нужно ли то или иное побуждение отклонить или превратить в действие, становится возможным переход к взрослому состоянию. Но следует учитывать, что продвижение к прин-

ципу реальности само по себе не гарантирует, что человек будет следовать социальным требованиям.

По мнению А. Фрейд, почти все нормальные элементы детской жизни, например такие как жадность, ревность, корысть, толкают ребенка в направлении асоциальности. И с помощью защитных механизмов психики некоторые инстинктивные желания ребенка, неодобряемые в обществе, вытесняются из сознания, другие переходят в свою противоположность (*реакционные образования*), направляются на другие цели (*сублимация*), сдвигаются с себя на других людей (*проекция*) — так сложно и болезненно происходит социализация ребенка, включение его в жизнь общества. Развитие памяти, речи, мышления является необходимым условием для развития личности и социализации ребенка. Так, разумное мышление способствует пониманию взаимосвязи причины и следствия, а приспособление к требованиям общества и окружающего мира перестает быть простым подчинением — оно становится осознанным и адекватным. **Становление принципа реальности и развитие мыслительных процессов — необходимые компоненты социализации ребенка, формирования его личности.**

Социальную структуру общества З. Фрейд рассматривал в *патриархальном плане (господство отца)*, поэтому доказывал, что массы всегда ищут вождя (заменителя отца), поклоняются, подчиняются вождю, жаждут отказа от самостоятельности и ответственности. «Вождь — элита — массы» — главная социальная структура общества, а идеализация вождя и идентификация с ним — один из основных механизмов внутригрупповой солидарности и социального господства. Общественная жизнь невозможна, пока люди не научатся контролировать свое поведение. Культура состоит из норм, контролирующей поступки людей, ограничивающих проявления социально опасных влечений, сексуальных и агрессивных инстинктов, спрятанных в бессознательной психике. Инстинкты неуничтожимы, их нельзя разрушить, а можно только подавить, контролировать с помощью сознания и «СВЕРХ-Я». Общество базируется на контроле импульсов, желаний людей. А социализация личности — это процесс отказа от немедленного удовольствия, от бесконтрольного удовлетворения потребностей, в результате человек способен делать не то, что ему хочется, а то, что нужно, должно в данном обществе.

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. Человек с позиции психоанализа — это противоречивое, мучающееся, страждущее существо, поведение которого пре-

имущественно определяется бессознательными факторами, несмотря на противодействие и контроль сознания, поэтому человек – это часто невротичное и конфликтное существо. *Заслуга Фрейда состоит в том, что он привлек внимание ученых к серьезному изучению бессознательного в психике, впервые выделил и стал изучать внутренние конфликты личности.* Психодинамическая теория Фрейда представляет собой пример психодинамического подхода к изучению поведения человека: при таком подходе считается, что неосознаваемые психологические конфликты контролируют поведение человека.

Последователи З. Фрейда, неофрейдисты, отталкиваясь от основных постулатов Фрейда о бессознательности, 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»)** (К. Юнг), **невозможность достичь гармонии с социальной структурой общества и вызываемое этим чувство одиночества** (Э. Фромм) и другие психодинамические механизмы отторжения личности от общества.

Тема 4. Эго-теория развития личности (Э. Эриксон)

Эрик Эриксон (1902–1994) исследовал, как происходит формирование и развитие сознания человека, его «ЭГО», и каким образом общество, окружающие люди влияют на «ЭГО». Теория Эриксона возникла из практики психоанализа, он трактует структуру личности так же, как и Фрейд (как состоящую из «ОНО», «Я», «СВЕРХ-Я»); стадии развития личности, открытые Фрейдом, не отвергаются Эриксоном, а усложняются. Но Эриксон считал, что не столько бессознательное «ОНО», сколько именно сознание – «ЭГО» составляет основу поведения и функционирования человека, а направлением развития «ЭГО» является достижение социальной адаптации.

Психосоциальная концепция развития личности, разработанная Эриксоном, показывает тесную связь психики человека и характера общества, в котором он живет. В каждой культуре имеется особый стиль воспитания детей – он всегда принимается матерью как единственно правильный. Этот стиль определяется тем, что ожидает от ребенка общество, в котором он живет. Эриксон ввел понятие *групповая идентичность*, которая формируется с первых дней жизни, ребенок ориентирован на включение в определенную социальную группу, начинает понимать мир, как эта группа. Но постепенно у ребенка формируется и *эгоидентичность* — чувство устойчивости и непрерывности сво-

его «Я». Формирование эгоидентичности – длительный процесс, включает ряд стадий развития личности. Каждой стадии развития человека соответствуют свои, присущие данному обществу, ожидания, которые человек может оправдать или не оправдать, и развитие его личности может пойти по негативному или позитивному направлению. По мнению Эриксона, человек на протяжении жизни переживает восемь *психосоциальных кризисов*, специфических для каждого возраста, благоприятный или неблагоприятный исход которых определяет возможность последующего развития личности.

Например, на **первой стадии раннего детства**, в младенчестве, без тесного эмоционального контакта, без любви, внимания и заботы нарушается социализация ребенка, возникает задержка психического развития, развиваются различные заболевания, у ребенка появляется агрессивность, а в будущем различные проблемы, связанные с взаимоотношениями с другими людьми. Так, 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. Результат его развития на этом этапе: позитивный результат – у младенца формируется *базальное*⁸ доверие к миру, людям, оптимизм; негативный результат – формируется недоверие к миру, людям, пессимизм, даже агрессивность.

Вторая стадия раннего детства связана с формированием автономии и независимости, ребенок начинает ходить, обучается контролировать себя при выполнении актов дефекации; общество и родители приучают ребенка к аккуратности, опрятности, начинают стыдить за мокрые штанишки. Ребенок чувствует социальное неодобрение, возможность наказания, формируется чувство стыда. В конце стадии должно быть равновесие *автономии* и *стыда*. Это соотношение будет положительно благоприятным для развития ребенка, если родители не будут подавлять желания ребенка, не будут бить за провинности.

На третьей стадии, в возрасте трех-пяти лет, ребенок уже убежден, что он личность, так как он бегаёт, умеет говорить, расширяет область овладения миром, у ребенка формируется чувство предприимчивости, инициативы, которое закладывается и формируется в игре ребенка. Игра является ведущей деятельностью на данном возрастном этапе, она очень важна для развития творческих задатков ребенка, ребенок осваивает отношения между людьми посредством игры, развивает свои психические возможности: волю, память, мышление и пр. Но если родители очень подавляют ребенка, не уделяют внимания его играм, то

⁸ Базальный (от лат. *basis* — основа) – основной.

это отрицательно влияет на развитие ребенка, ведет к закреплению пассивности, неуверенности, чувству вины.

На четвертой стадии, в младшем школьном возрасте, ребенок уже исчерпал возможности развития в рамках семьи, и теперь школа приобщает ребенка 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, уверен, спокоен, но неудачи в школе приводят к появлению, а порой и к закреплению чувства своей неполноценности, неверия в свои силы, отчаяния, потери интереса к учебе. При неполноценности ребенок как бы снова возвращается в семью, она для него убежище, если родители с пониманием стараются помочь ребенку преодолеть трудности в учебе. В случае если родители лишь ругают и наказывают его за плохие оценки, чувство неполноценности у ребенка закрепляется порой на всю жизнь. В зависимости от царящей в школе атмосферы и принятых методов воспитания у ребенка развивается *вкус к работе* или же, напротив, *чувство неполноценности* как в плане использования средств и возможностей, так и в плане собственного статуса среди товарищей.

На пятой стадии, в подростковом возрасте, формируется центральная форма эгоидентичности. Бурный физиологический рост, половое созревание, озабоченность тем, как он выглядит перед другими, необходимость найти свое профессиональное призвание, способности, умения – вот вопросы, которые встают перед подростком, и это уже есть требования общества к подростку о самоопределении. Ведущей деятельностью, более всего влияющей на развитие личности подростка, является его общение со сверстниками. На этой стадии заново встают все критические прошедшие моменты. Если на ранних стадиях у ребенка сформировалась 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, происходит возврат, регрессия к инфантильным, детским, иждивенческим реакциям, появляется 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, появляется страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц противоположного пола, враждебность, презрение к окружающему обществу, чувство непризнания себя со стороны окружающих людей. Таким образом, **пятый кризис** переживают подростки обоого

пола в поисках *идентификаций* (усвоения образцов поведения значимых для подростка других людей). Неспособность подростка к идентификации или связанные с ней трудности могут привести к ее распылению или же к путанице ролей, которые подросток играет или будет играть в аффективной, социальной и профессиональной сферах. **Эриксон считает подростковый период центральным в формировании психологического и социального благополучия человека.**

В юношеском возрасте (16 лет – 22 года) происходит профессиональное самоопределение, формирование собственного мировоззрения и закрепление устойчивых отношений (дружеских, любовных) с другими людьми. Но при негативном варианте развития у юноши может наблюдаться *размытая идентичность* (не имеет профессиональных интересов, нет жизненных планов, сам не знает, что хочет), неустойчивость мнений, либо *преждевременная идентичность* (другие люди, чаще всего родители, приняли за юношу все решения по выбору его профессии, даже порой выбора семейного партнера, а сам юноша не имеет собственных мнений, своего целостного «ЭГО»), поверхностность отношений с людьми, сексуальная неразборчивость, одиночество.

Зрелость 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, появляется чувство близости, единства, сотрудничества, интимности с определенными людьми. Однако, если диффузия идентичности переходит и на этот возраст, человек замыкается, закрепляется изоляция, одиночество.

Седьмая, центральная, стадия — этап развития зрелой личности. Развитие идентичности идет всю жизнь под воздействием со стороны других людей, особенно собственных детей, они подтверждают, что ты им нужен. Положительные симптомы этой стадии: личность вкладывает себя в любимый труд и заботу о детях, удовлетворена 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.

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 т.д. Затем наступает *недолгий период стабилизации* – от 35 до 40–43 лет, когда человек закрепляет все то, чего он достиг, человек уверен в своем профессиональном мастерстве, в своем авторитете, имеет приемлемый уровень успеха в карьере и материального достатка, нормализуется здоровье, положение в семье, сексе.

Вслед за периодом стабильности наступает *критическое десятилетие* – 45–55 лет, когда человек начинает чувствовать приближение среднего возраста, когда 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, в карьере, в любви, в результате 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 отхода человека от активной трудовой и социальной жизни.

О возрасте с 65 до 75 лет говорят как о *первой старости*. На этой **восьмой стадии** человек переосмысливает всю свою жизнь, осознает свое «Я» в духовных раздумьях о прожитых годах, и либо принимает свою жизнь как неповторимую судьбу, которую не надо переделывать, либо осознает, что жизнь прошла неверно, зря, что поставленные ранее цели были ошибочные и уже ничего невозможно исправить. Достижение человеком *цельности* основывается на подведении им итогов своей прошлой жизни и осознании ее как единого целого, в котором уже ничего нельзя изменить. Если человек не может свести свои прошлые поступки в единое целое, он завершает свою жизнь в страхе перед смертью и в отчаянии от невозможности начать жизнь заново.

Результаты первых четырех стадий психосексуального развития почти полностью обусловлены влиянием окружающей среды (влияние родителей, культуры, типа общества), а разрешение последующих кризисов больше зависят от «ЭГО» человека, и меньше зависят от внешних факторов. Развитию личности нет пределов – оно происходит на протяжении всего жизненного цикла: человек решает все новые проблемы, приобретает новые качества «ЭГО» и меняется.

Стадии развития личности и положительные-отрицательные выходы из каждой стадии приведены на рис. 3.2.

+	окончательная форма эгоидентичности «принятия себя, жизни», мудрость	↑	Стадия 8: старость, после 50 лет
–	разочарование в жизни		Стадия 7: зрелость, до 50 лет
+	творчество, любимая работа, воспитание детей, забота о детях, удовлетворенность жизнью		Стадия 6: молодость, от 20 до 25 лет
–	опустошенность, застой, регрессия		Стадия 5: юношеский возраст, от 11 до 20 лет
+	чувство близости, интимности, единство с людьми, любовь		Стадия 4: школьный возраст, от 6 до 11 лет
–	изоляция, одиночество		Стадия 3: дошкольный возраст игры, от 3 до 6 лет
+	цельная форма эгоидентичности, находит свое «Я», верность себе, признание себя людьми		Стадия 2: ранний возраст, от 1 до 3 лет
–	диффузия идентичности, тревога, одиночество, инфантилизм, не нашел свое «Я», непризнание людьми, путаница ролей, враждебность		Стадия 1: младенчество
+	уверенность в себе, компетентность		
–	неполноценность, неверие в свои силы		
+	инициативность, целеустремленность, активность, предприимчивость, самостоятельность		
–	пассивность, подражание образцам, вина		
+	автономия, самостоятельность, опрятность, воля		
–	сомнение, стыд, зависимость от других		
+	базальное доверие к миру, оптимизм, стремление к жизни		
–	базальное недоверие к миру, пессимизм, стремление к смерти		

Рис. 3.2. Психосоциальная концепция развития личности Э. Эриксона

Тема 5. Социокультурная теория личности К. Хорни

Ученица З. Фрейда – психолог Карен Хорни (1885–1952) подчеркивала, что социокультурные условия оказывают значительное влияние на развитие и функционирование человека. **Хорни доказывала, что решающим фактором в развитии ребенка являются социальные отношения между ребенком и родителями.** Для детства характерны две потребности: потребность в удовлетворении (в пище, сне, активности) и потребность в безопасности. Главной в развитии ребенка является **потребность в безопасности** — желание быть любимым, желанным

и защищенным от опасности или враждебного мира. В удовлетворении этой потребности ребенок полностью зависит от родителей. Если родители проявляют истинную любовь и тепло в отношении к ребенку, тем самым удовлетворяется его потребность в безопасности и вероятнее всего сформируется здоровая личность. Если же многие моменты в поведении родителей травмируют потребность ребенка в безопасности (неустойчивое, сумасбродное поведение, насмешки, невыполнение обещаний, чрезмерная опека, оказание явного предпочтения братьям и сестрам ребенка), то весьма вероятно патологическое развитие личности. Основным результатом такого дурного обращения родителей с ребенком является развитие у него **базальной враждебности**. Эти подавленные чувства враждебности проявляются невольно во всех взаимоотношениях ребенка с другими людьми как в настоящем, так и в будущем. Таким образом, у ребенка проявляется **базальная тревога, ощущение одиночества и беспомощности перед лицом потенциально опасного мира**. С точки зрения Хорни, выраженная базальная тревога у ребенка ведет к формированию невроза у взрослого. Причиной невротического поведения будут нарушенные отношения между ребенком и родителями.

Чтобы справиться с чувствами недостаточной безопасности, беспомощности и враждебности, присущими базальной тревоге, ребенок часто вынужден прибегать к разным защитным стратегиям. Хорни **выделила три основные защитные стратегии межличностного поведения**: ориентация «от людей», «против людей», «к людям». У невротической личности обычно преобладает одна из них. Соответственно выделяются типы личности: 1) *уступчивый тип* ориентируется на людей, проявляет зависимость, нерешительность, беспомощность, думает: «Если я уступлю, меня не тронут»; 2) *обособленный тип* ориентируется «от людей», думает: «Если я отстранюсь, со мной все будет в порядке», говорит: «Мне все равно», ничем и никем не увлекаясь; 3) *враждебный тип* ориентируется «против людей», для него характерно доминирование, враждебность, эксплуатация, он думает: «У меня есть власть, меня никто не тронет», следует бороться против всех и любую ситуацию оценить с позиции: «Что я буду иметь с этого?» Враждебный тип способен действовать тактично и дружески, но его поведение всегда нацелено на обретение контроля и власти над другими людьми, на удовлетворение личных желаний и амбиций.

Невротик невольно вырабатывает патологические приемы поведения, например:

1) «Чтобы быть счастливым, необходимо, чтобы мне сопутствовал успех в любом деле, за которое я возьмусь» (поскольку успех в любом деле невозможен, невротик не берется за дела, которые требуют

усилий, ссылаясь на обстоятельства, болезни, объективные препятствия, критикует чужие достижения и любит говорить: «Стоит мне захотеть и я достигну...!»);

2) «Чтобы быть счастливым, необходимо, чтобы меня принимали, любили и восхищались мной все люди и во времена» (невротик добивается любви, используя такие невротические механизмы, как взывание к жалости, призыв к справедливости, подкуп, (например, в такой форме «Я люблю тебя больше всего на свете, поэтому ты должен отказаться от всего ради моей любви!»), и даже угрозы и оскорбления);

3) «Если я не на вершине, то я в яме» (следование этому убеждению делает человека несчастным, даже если у него есть реальные успехи, поскольку он не может пережить успеха другого человека);

ПРИМЕРЫ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ

Вариант 1

Сложные условные рефлексы, обеспечивающие дифференцированное приспособление животных к меняющимся условиям среды и, в связи с этим, лучшее удовлетворение их потребностей – это:

- А) инстинкты;
- Б) навыки;
- В) манера поведения;
- Г) интеллект.

Приобретенный рефлекс, возникающий в течении жизни – это:

- А) безусловный рефлекс;
- Б) врожденный рефлекс;
- В) оборонительный рефлекс;
- Г) условный рефлекс

Что составляет содержание предмета современной отечественной психологии?

- a) психическая реальность
- b) поведение
- c) деятельность
- d) психическая реальность как деятельность

Сознание-это:

- a) особая духовная сущность
- b) комбинация отдельных элементов внутреннего мира человека
- c) совокупность атомов
- d) высший уровень развития психики, свойственный только человеку

Выписать слова, которые обозначают:

- a) темперамент
- b) характер
- c) способности

Трудолюбие, настойчивость, музыкальность, сообразительность, бездарность, речистость, наблюдательность, талантливость, экстравертированность, жизнерадостность, богатство мимики, ригидность, изобретательность, быстрота переключения внимания, настойчивость, требовательность, синзитивность, самомнение, неряшливость, леность, воля, оптимизм, быстрая вспыльчивость и отходчивость, гениальность, быстрота мышления, медлительность.

Вариант 2

В процессе познания другого человека одновременно осуществляется несколько процессов:

- a) эмоциональная оценка другого
- b) интерпретация его поведения и попытка понять причины его поведения
- c) построение стратегии воздействия на собеседника
- d) построение собственной стратегии поведения
- e) верны ответы А и Б
- f) все ответы верны

Идентификация:

- g) является одним из способов понимания другого человека
- h) выражается в уподоблении себя другому человеку
- i) является одним из механизмов усвоения опыта
- j) как понятие наиболее глубоко разработано в психоанализе
- k) верны ответы Б и В
- l) все ответы верны

В социальной психологии под рефлексией понимается:

- m) познание субъектом самого себя
- n) осознание действующим субъектом того, как он воспринимается партнером по общению
- o) бессознательное стремление откликнуться на проблемы другого человека
- p) аффективно окрашенное понимание себя в контексте социальных отношений
- q) принятие позиции другого человека
- r) все ответы верны

Какой эксперимент еще называют полевым за то, что проводится он в «полевых» условиях?

- А. лабораторный эксперимент;
- Б. естественный эксперимент;
- В. констатирующий эксперимент;

Что можно отнести к основной задаче психологии?

- а) Изучение объективных закономерностей формирования, развития и проявления психических явлений и процессов, как отражения непосредственных воздействий объективной действительности и взаимодействия людей.
- б) Исследовать физиологические механизмы, лежащие в основе психических явлений.
- с) Изучать качественные (структурные) особенности психических явлений и процессов, что имеет не только теоретическое, но и большое практическое значение.

Вариант 3

Что такое психология?

- а) Наука о воспитании, обучении и образования личности.
- б) Наука, изучающая поведение и психические процессы людей и животных.
- с) Наука о функционировании общества.

Установите последовательность. Динамика конфликта:

- с) Конфликтные действия.
- т) Осознание конфликта.
- у) Возникновение объективной конфликтной ситуации.
- в) Разрешение конфликта.

Что составляет содержание предмета современной отечественной психологии?

- е) психическая реальность
- ф) поведение
- г) деятельность
- h) психическая реальность как деятельность

Сознание-это:

- е) особая духовная сущность
- ф) комбинация отдельных элементов внутреннего мира человека
- г) совокупность атомов
- h) высший уровень развития психики, свойственный только человеку

Приобретенный рефлекс, возникающий в течении жизни – это:

- А) безусловный рефлекс;
- Б) врожденный рефлекс;
- В) оборонительный рефлекс;
- Г) условный рефлекс

Вариант 4

Выписать слова, которые обозначают:

- d) темперамент
- e) характер
- f) способности

Трудолюбие, настойчивость, музыкальность, сообразительность, бездарность, речистость, наблюдательность, талантливость, экстравертированность, жизнерадостность, богатство мимики, ригидность, изобретательность, быстрота переключения внимания, настойчивость, требовательность, синзитивность, самомнение, неряшливость, леность, воля, оптимизм, быстрая вспыльчивость и отходчивость, гениальность, быстрота мышления, медлительность.

Какая, память доминирует у детей при заучивании учебного материала в описанной ситуации

ребёнок повторяет материал про себя, закрыв глаза	ребёнок обводит буквы в словах, слова в тексте
a) Слуховая	
b) Зрительная	
c) Моторная	
d) эмоциональная.	

Паника возникает в массе людей как определенное эмоциональное состояние, являющееся следствием:

- w) дефицита информации о какой-либо пугающей ситуации
- x) дефицита информации о какой-либо непонятной новости
- y) избытка информации о какой-либо пугающей ситуации
- z) избытка информации о непонятной новости

Вставьте в определение недостающие слова в правильном порядке (могут остаться неиспользованные слова/словосочетания):

ИНСТИНКТ (лат. инстинктуус – _____ – _____) выработанная врожденная приспособительная форма поведения, свойственная данному виду, представляющая собой совокупность _____ сложных реакций, возникающих в ответ на _____ и _____ раздражения.

А. Эволюционно

- Б. Страсть
- В. Умозаключение
- Г. Внутренние
- Д. Животное начало
- Е. Унаследованных
- Ж. В процессе деградации
- З. Внешние
- И. Возникших спонтанным образом
- К. Побуждение

Вариант 5

К ролевым или зоосоциальным видам инстинкта относится:

- А. Родительский
- Б. Инстинкт новизны
- В. Пищевой инстинкт

Выберете верное утверждение об общем правиле педагогического применения инстинкта:

- А. Инстинкт пригоден для социума;
- Б. Возможность применения инстинкта в безобидных, культурных и приемлемых формах;
- В. Оба варианта верны

Что составляет содержание предмета современной отечественной психологии?

- і) психическая реальность
- ј) поведение
- к) деятельность
- л) психическая реальность как деятельность

Сознание-это:

- і) особая духовная сущность
- ј) комбинация отдельных элементов внутреннего мира человека
- к) совокупность атомов
- л) высший уровень развития психики, свойственный только человеку

Выписать слова, которые обозначают:

- g) темперамент
- h) характер
- і) способности

Трудолюбие, настойчивость, музыкальность, сообразительность, бездарность, речистость, наблюдательность, талантливость, экстравертированность, жизнерадостность, богатство мимики, ригидность, изобретательность,, быстрота переключения внимания, настойчивость, тре-

бовательность, синзитивность, самомнение, неряшливость, леность, воля, оптимизм, быстрая вспыльчивость и отходчивость, гениальность, быстрота мышления, медлительность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Раздел «Педагогика»

1. Безрукова В.С. Педагогика. - М., 2013.
2. Битянова М.Р. Социальная психология. – М., 2008.
3. Денисова О. Психология и педагогика. - М., 2013.
4. Загвязинский, В. И. Теория обучения и воспитания : учебник для бакалавров : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям : доп. МО и науки РФ / В. И. Загвязинский , И. Н. Емельянова ; [Российская Академия образования]. - Москва : Юрайт, 2016. - 314 с. - (Бакалавр. Базовый курс).
5. Закон об образовании в РФ// <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/2.html>
6. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. История педагогики и образования : учеб. пособие по направлению 050100.62 Педагогическое образование и представляет собой отдельный модуль в программе по курсу «Педагогика». – Красноярск-Лесосибирск : СФУ, 2014. – 183 с.
7. Крысько В.Г. Психология и педагогика. – М., 2013.
8. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. - М., 2010.
9. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. - М., 2010.
10. Луковцева А.К. Педагогика и психология. – М., 2008.
11. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. - М., 2013.
12. Панфилова, А П. Взаимодействие участников образовательного процесса : учебник для бакалавров : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. направлениям и специальностям : доп. Учебно-методическим отделом высш. образования / А. П. Панфилова, А. В. Долматов ; [под ред. А. П. Панфиловой ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена]. - Москва : Юрайт, 2015. - 486, [1] с. : табл. - (Бакалавр. Базовый курс)
13. Подласый, И. П. Педагогика : учебник для академического бакалавриата : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям : рек. Учебно-методическим отделом высш. образования. Т. 2. Практическая педагогика. Кн. 1. - Москва : Юрайт, 2015. - 491 с. : рис., табл. - (Бакалавр. Академический курс).
14. Психология и педагогика / Николаенко В.М., Залесов Г.М., Андрюшина Т.В. и др.; Отв. ред. канд. филос. наук, доцент В.М.Николаенко.

— М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2000.

15. Психология и педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого.- М., 2010.
16. Реан А. А., Бордовская Н. В. Психология и педагогика. - М., 2011.
17. Ситаров, В. А. Теория обучения. Теория и практика : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям : доп. Учебно-методич. отделом высш. образования / В. А. Ситаров. – М. : Юрайт, 2016. – (Бакалавр. Базовый курс)
18. Сластенин В.А. Педагогика: доп. МО РФ в кач-ве учебника для студентов высш. учеб. заведений.. – М.: Академия, 2008
19. Социальная педагогика [Электронный ресурс] : учебник для студентов высш. учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Инфра-М, 2016. – 320 с. – (Высшее образование. Бакалавриат)
20. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И., Столяренко В. Е. Психология и педагогика. - М., 2012.
21. Супрунова Л. Л. Поликультурное образование : учеб. для студентов, обучающихся по направлению подготовки "Психологопедагогическое образование" : рекомендовано УМО вузов РФ по психологопедагогическому образованию / Л. Л. Супрунова, Ю. С. Свиридченко ; под ред. Л. Л. Супруновой. - М. : Академия, 2013. - 233, [2] с. - (Высшее профессиональное образование. Бакалавриат).
22. Технологии воспитательной работы / сост. З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко и др. – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2016
23. ФГОС ООО // <http://минобрнауки.рф/документы/543>
24. Хухлаева, О. В. Поликультурное образование : учебник для бакалавров : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям : доп. Учебно-методическим отделом высш. образования / О. В. Хухлаева, Э. Р. Хакимов, О. Е. Хухлаев ; Моск. городской психолого-пед. ун-т. - Москва : Юрайт, 2015. - 282, [1] с. - (Бакалавр. Углубленный курс)

Раздел «Психология»

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2012.
2. Артюхова Т.Ю., Басалаева Н.В. Психология. Психология человека: учеб.-метод. пособие для студентов высших учебных заведений. – Красноярск; Лесосибирск, 2013.

3. Артюхова Т.Ю., Басалаева Н.В., Шелкунова Т.В.2 Психология. Психология человека: учеб.-метод. комплекс. – Красноярск: СФУ, 2013.
4. Веракса, Н. Е. Детская психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. направлениям и специальностям : допущено Учебно-методическим отделом высш. образования / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса ; Моск. пед. гос. ун-т. - М. : Юрайт, 2014. - 445, [1] с. - (Бакалавр. Академический курс).
5. Гониная, О. О. Психология дошкольного возраста : учебник и практикум для прикладного бакалавриата : рек. Учебнометодическим отделом высш. образования для студентов высш. учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и спец. / О. О. Гониная. - Москва : Юрайт, 2016. - 464, [1] с. : рис., табл. - (Бакалавр. Прикладной курс).
6. Луковцева А.К. Педагогика и психология. – М., 2008.
7. Марцинковская, Т. Д. Общая и экспериментальная психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению "Психолого-педагогическое образование" : рекомендовано Федеральным гос. бюджетным образовательным учреждением высш. проф. образования "Моск. пед. гос. ун-т" / Т. Д. Марцинковская, Г. В. Шукова. - М. : Академия, 2013. - 361, [1] с. - (Высшее профессиональное образование. Психологопедагогическое образование) (Бакалавриат).
8. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. – М.: Академия, 2009.
9. Психодиагностика. Теория и практика: учебник для бакалавров : рек. Учебно-методическим отделом высш. образования для студентов высш. учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям/ [М. К. Акимова, Е. И. Горбачёва, В. Г. Зархин и др.] ; Рос. гос. гуманитарный ун-т; под ред. М. К. Акимовой. - 4-е изд., перераб. и доп.. - Москва: Юрайт, 2017. - 630, [1] с.: табл.. - (Бакалавр. Углубленный курс)
10. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / отв. ред. Л.А. Головей. – М. : Юрайт, 2016
11. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья : учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования, обучающихся по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование / [И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Басилова и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. - 7-е изд., стер. - М. : Академия, 2013. - 333, [2] с. -

(Высшее профессиональное образование. Специальное (дефектологическое) образование) (Бакалавриат)

12. Психолого-педагогическая диагностика: доп. МО РФ в кач-ве учеб. пособия для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. И.Ю. Левченко,

С.Д. Забрамной. – М.: Академия, 2006

13. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И., Столяренко В. Е. Психология и педагогика. - М., 2012.

14. Хухлаева, О. В. Психологическое консультирование и психологическая коррекция : учеб. и практикум для академического бакалавриата : рек. Учебно-методическим отделом высш. образования для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и спец. / О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев ; Моск. городской психолого-пед. ун-т. - Москва : Юрайт, 2015. - 422, [1] с. - (Бакалавр. Академический курс).

Перечень рекомендованных ресурсов информационно телекоммуникационной сети «Интернет»

1. <http://lib.sfu-kras.ru> – виртуальная библиотека СФУ.
2. http://www.library.omsu.ru/cgi-bin/irbis64r_91/cgiirbis_64.exe - библиотека Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского.
3. <http://www.psyedu.ru/> - Психологическая наука и образование. Электронный журнал.
4. http://psyjournals.ru/mpsi_world_psychology/index.shtml - Мир психологии
5. http://psyjournals.ru/mpsi_worldeducation/index.shtml - Мир образования - образование в мире.
6. <http://psyjournals.ru/pj/index.shtml> - Электронный журнал Psyjournals.ru
7. http://psyjournals.ru/mpsi_appk/index.shtml - Актуальные проблемы психологического знания. Журнал
8. <http://spj.tsu.ru/> - Сибирский психологический журнал

Глоссарий к разделу «Педагогика»

1. Авторитарное воспитание – воспитательная концепция, предусматривающая подчинение воспитанника воле воспитателя. Подавляя инициативу и самостоятельность, авт. воспитание препятствует развитию активности учащихся, их индивидуальности, ведёт к возникновению конфронтации между воспитателем и воспитанниками.
2. Авторитет – общепризнанное значение влияние лица или организации в различных сферах жизни, основанное на знаниях, нравственных

- достоинствах; опыте. 2. Форма власти опирающаяся на престиж и другие ценности членов данной группы.
3. Авторитет профессиональный – авторитет приобретенный на основе квалификации, общей компетентности, опыта.
4. Ассоциативно- рефлекторная теория обучения раскрывает процесс освоения знаний как постепенное образование в сознании учащегося новых связей по признаку сходства и различия изучаемых свойств и сторон предметов.
5. Большое место в его учениях уделяется психологии и педагогике. Проблема души возникает у Платона в связи с уяснением возможности научиться добродетели. Проблема воспитания стоит в центре многих его трудов и объединена с проблемами справедливости и добродетели. Воспитатель, считает Платон, и есть единственный подлинный государственный деятель.
6. Воспитание – процесс целенаправленного, систематического формирования личности в соответствии с действующими в обществе нормативными моделями.
7. Воспитание (узко педагогическое значение) – специально организованная деятельность, осуществляемая в рамках воспитательной системы, направленная на формирование определенных качеств личности воспитанника.
8. Воспитательная система – комплекс воспитательных целей; людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности; отношений, возникающих между её участниками; освоённую среду и управленческую деятельность по обеспечению жизнеспособности. Создаётся для реализации педагогических целей и обеспечения развития личности. В педагогической теории и практике ранее сложилось понятие «система воспитательной работы», под которой обычно понимают комплекс мероприятий, адекватных поставленной цели.
9. Гармония – единство, согласованность, стройное сочетание элементов, свойств и явлений.
10. Гуманизм – принцип мировоззрения, в основе которого лежит признание безграничных возможностей человека на пути к самосовершенствованию.
11. Гуманитарные науки – науки исследующие явления культуры в различных их проявлениях и развитии; гуманитарные науки, делающие упор на социальный характер деятельности человека и его произведений называют еще общественными науками.
12. Демокрит – древнегреческий философ и ученый – энциклопедист. Большое место в учении Демокрита занимали этические и социальные

проблемы, он считал, что нравственные качества граждан создаются воспитанием и обучением.

13. Дидактические вопросы – вопросы теории обучения. Требования к отбору содержания обучения в том или ином предмете, принципы обучения и т.д.

14. Домострой – принадлежит к типу нравоучительных и семейнобытовых произведений, в котором излагались права и обязанности главы семьи и его домочадцев. Он делится на 27 глав, некоторые из них касаются вопросов воспитания семейного и общественного.

15. Естествознание – система наук о явлениях и закономерностях природы.

16. Интерес – направленность субъекта на значимый для него объект, связанная с удовлетворением потребностей индивида.

17. Классный руководитель – педагог, занимающийся организацией, координацией и проведением внеурочной воспитательной работы.

18. Коллектив (от лат. *collectivus* – собирательный) социальная общность людей, объединённых на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентации, совместной деятельности и общения.

19. Коменский Я.А. – великий чешский педагог, создатель научной педагогической системы. Главный его труд «Великая дидактика».

20. Критерий – мера оценки, определения, сопоставления, явления им процесса.

21. Культура общения – формы социального поведения человека, обусловленные уровнем его воспитания и образования.

22. Локк Д. – представитель английской педагогики, предложил систему воспитания джентльмена – формирование «дисциплины тела» и «дисциплины духа».

23. Ломоносов М.В. – русский ученый – энциклопедист, поборник отечественного просвещения, сторонник бессловной системы образования.

24. Макаренко А.С. – педагог и писатель советского периода. Он выдвинул основные принципы создания и педагогического руководства детским коллективом, разработал методику трудового воспитания, изучал проблемы формирования сознательной дисциплины и воспитания детей в семье.

25. Метод (от греч. *metodos* – исследование, путь продвижения к истине) способ работы учителя и ученика, при помощи которого достигается овладение знаниями, умениями, навыкам, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности.

26. Методы воспитания – совокупность способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательного взаимодействия.
27. Мономах Владимир – великий киевский князь, выдающийся государственный деятель и писатель Древней Руси. Одним из главных средств воспитания детей Мономах считает образование. Мономах впервые в отечественной литературе выдвинул задачу связи воспитания с практическими потребностями личности и обосновал идею деятельности, уделял внимание развитию у детей инициативы и самостоятельности.
28. Мотивация – осмысление индивидом ситуации, выбор и оценка различных моделей поведения, их предполагаемых результатов.
2. Относительно стабильная система мотивов, определяющая поведение данного субъекта.
29. Нравственность (мораль) социальный институт, система норм, санкции, оценок предписаний, образов поведения, выполняющих функций контроля и регулирования социальных отношений в той или иной социальной группе, обществе.
30. Образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;
31. Образование – совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, приобретенных индивидом самостоятельно либо в процессе обучения в специальных учебных заведениях. Один из показателей социального статуса индивида.
32. Образовательная программа - комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов;
33. Обучение – целенаправленный и планомерный процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека, осуществляемый под руководством специалистов.

34. Обучение - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни;
35. Общение – взаимодействие индивидов или социальных групп состоящее в непосредственном обмене деятельностью, умениями, информацией, удовлетворяющее потребности человека в контактах с другими людьми, природой, животными и т.д.
36. Общепедагогические вопросы – вопросы воспитания, обучения и развития личности.
37. Педагогика – наука о воспитании и обучении, раскрывает цели, сущность, задачи и закономерности воспитания, образования и обучения, их роль в жизни общества и развитии личности.
38. Педагогическая деятельность – это целенаправленная деятельность (вид профессиональной деятельности), которая обеспечивает отношения, возникающие между людьми при передаче духовно-практического опыта от поколения к поколению; целенаправленная деятельность по реализации процессов обучения воспитания и развития человека.
39. Педагогический процесс – целенаправленное взаимодействие педагогов и учащихся с целью их развития, обучения и воспитания.
40. Педагогический процесс – целенаправленное и сознательно организуемое, взаимодействие воспитателей и воспитуемых, которое представляет собой единство процессов обучения, воспитания и процесса развития.
41. Педагогическое взаимодействие - это процесс, который происходит между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направлен на развитие личности ребенка.
42. Песталоцци И.Г. – швейцарский педагог – гуманист, целью воспитания считал саморазвитие природных сил и способностей человека, постоянное его совершенствование, формирование нравственного образования.
43. Платон – древнегреческий философ, родоначальник одного из главных направлений в античной философии, ученый – энциклопедист.
44. Потребность – нужда в чём-либо необходимом для поддержания жизнедеятельности организма, человеческой личности, соц. группы, общество в целом; побудитель активности. Различают П. первичные, вторичные, биолог., социальные; а также по сфере деятельности – П.труда, познания, общения, отдыха; по объекту – материальные, ду-

ховные, этические, эстетические и т.д.; по субъекту индивидуальные групповые, коллективные, общественные.

45. Развитие – необратимое направленное закономерное изменение объектов, в результате которого возникает их новое качественное состояние. 2. Степень сознательности, просвещённости.

46. Руссо Ж.Ж. – французский просветитель, верящий в силу воспитания; разработал теорию естественного воспитания, которое должно осуществляться в соответствии с природой человека, не мешая естественному и свободному развитию.

47. Социализация личности – процесс становления личности, усвоение индивидом ценностей, норм, установок, образов поведения, присущих данному обществу, социальной группе, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена этого общества.

48. Социальный интерес – реальная причина социальных действий, событий, стоящая непосредственно за побуждениями – мотивами, помыслами идеями и т.д. – участвующих в этих действиях индивидов, социальных групп, классов.

49. Сухомлинский В.А. – украинский (советский) педагог, исследовал вопросы создания детского коллектива, становления морально-этических норм у молодых.

50. Теория поэтапного формирования умственных действий – процесс усвоения знаний, умений, навыков и развития качеств личности включает: предварительное ознакомление с действием; выполнение материализованного действия с провацированием вслух описаний совершаемого действия; выполнение действий с проговариванием его последовательности про себя; отказ от речевого сопровождения, формирование умственного действия в свернутом виде.

51. Традиция – элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах, классах и социальных группах в течение длительного времени.

52. Убеждение – твёрдая уверенность в чём-либо, основанная на определенной идее, мировоззрении. Процесс передачи моральных представлений индивиду или представителям групп путём разъяснения, пропаганды, агитации.

53. Уровень образования - завершённый цикл образования, характеризующийся определенной единой совокупностью требований;

54. Ушинский К.Д. – педагог – демократ основоположник русской педагогической науки в России, принципы педагогических взглядов

К.Д.Ушинского – народность, самобытность русской педагогической науки, воспитание в труде.

55. Федеральный государственный образовательный стандарт - совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования;

56. Ценность – термин широко используемый в философской и социологической литературе для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности. По существу все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве ценностей. Способы и критерии на основании которых производятся сами процедуры оценивания закрепляются в общественном сознании и культуре как добро и зло; истина или неистинна; красота или безобразие; допустимое или запретное.

57. Эстетика – (от греческого чувствующий, чувственный), – наука, изучающая два взаимосвязанных круга явлений: сферу специфического проявления ценностного отношения человека к миру (т.е. человек что-то может оценить (почувствовать) как трагедию, а другой может в этом же явлении увидеть смешное) и сферу художественной деятельности человека.

Глоссарий к разделу «Психология»

1. Агглютинация – создание новых образов на основе «склеивания» частей, имеющих образы и представлений.
2. Адаптация – приспособление к внешним условиям.
3. Акцентирование – создание новых образов путем подчеркивания тех или иных черт.
4. Амбивалентность – одновременное переживание противоположных эмоций и чувств (характер, радости и горя, смеха и печали).
5. Апатия – психическое состояние, вызванное утомлением, тяжелым переживанием или заболеванием, проявляющееся в потере интереса и безразличии к окружающему.
6. Аффект – психологическое состояние, в основе которого лежит сильное, бурное и относительно кратковременное, эмоциональное переживание, при котором происходит нарушение волевого контроля.
7. Бехтерев В.М. Российский невропатолог, психиатр, физиолог. Основатель психоневрологического института в СПб., стал центром комплексного исследования человека.

8. Бихевиоризм – направление в психологии XXв., отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения.
9. В.Вундт – немецкий психолог, физиолог, философ и языковед. В лаборатории, которую он создал, изучались ощущения, время реакции, ассоциации, внимание.... Предметом психологии В. считал непосредственный опыт – доступные самонаблюдению явления или факты сознания. Однако речь, мышление и воля, недоступны эксперименту.
10. Вдохновение – психическое состояние, в состав которого входят стенические эмоции и творческое мышление.
11. Внимание – направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах при одновременном отвлечении от других. Доминанта – временно господствующий в коре головного мозга очаг возбуждения.
12. Внутренняя речь – особый вид беззвучной речевой деятельности человека, характеризующийся предельной свернутостью грамматической структуры и содержания.
13. Воображение – форма психического отражения, состоящего в создании образов на основе ранее сформированных представлений.
14. Восприятие – форма целостного психического отражения предметов или явлений при непосредственном воздействии на органы чувств. Избирательность – качество восприятия, определяемое направленностью или опытом личности.
15. Воспроизведение – процесс памяти, в результате которого происходит актуализация закрепленного ранее.
16. Гештальтпсихология – одно из направлений психологии XX в., исходящее из целостности человеческой психики, не сводимой к простейшим формам.
17. Действие – единица деятельности, произвольная, преднамеренная, опосредованная активность, направленная на достижение осознаваемой цели.
18. Депрессия – подавленное настроение, связанное со снижением побуждений, заторможенностью движений.
19. Деятельность – активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий т.о. свои потребности. Выготский Л.С. – известный в мировой психологии Российский психолог. Основные труды: Культурно-историческая концепция; проблемы психологии искусства; Дефектология; Мышление и речь; Зоны ближайшего развития.

20. Деятельность – динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности.
21. Диалогическая речь – вид речи, при которой в равной степени активны все ее участники.
22. Забывание – процесс, заключающийся в невозможности воспроизведения ранее закрепленного в памяти.
23. Запоминание – психическая деятельность, направленная на закрепление в памяти новой информации путем связывания ее с уже приобретенным ранее знанием.
24. Знак – материальный, известно воспринимаемый предмет, явление и действие, выступающий в процессе познания и общения в качестве заместителя другого предмета или явления и используемый для получения, хранения, преобразования и передачи информации.
25. Зона ближайшего развития – характеристика связи обучения и развития З.б.р. определяется содержанием тех задач, которые ребенок еще не может решить самостоятельно, но уже решает с помощью взрослого в совместной деятельности, затем становится достоянием ребенка в зависимости от способностей, желания тренировать умения.
26. Индивид – отдельное живое существо, представитель биологического вида.
27. Индивидуальность – личность в ее своеобразии.
28. Инсайт – мгновенное осознание решения некоторой проблемы.
29. Интеллектуальные чувства – чувства, связанные с познавательной деятельностью.
30. Интерес – одна из форм направленности личности, окрашенная положительной эмоцией, связана с проявлением познавательной потребности.
31. Интерорецепторы – рецепторы, расположенные на внутренних органах. Кинестезические ощущения – ощущения движения органов своего тела. Интерорецептивные ощущения – ощущения, сигнализирующие о внутреннем состоянии человека.
32. Ирония – тонкая, скрытая насмешка при внешнем вполне положительном, даже одобрителем отношении к тому, о ком идет речь.
33. Коммуникация (в психологии) – передача информации посредством языка и других знаковых средств.
34. Концепция – система взглядов, способов понимания каких-либо явлений, процессов; основополагающая идея каких-либо теорий.

35. Личность – человеческий индивид как субъект межличностных и социальных отношений и сознательной деятельности.
36. Лонгитюдный метод – многократное обследование одних и тех же лиц на протяжении длительного времени.
37. Любознательность – интеллектуальное чувство, проявляющееся как потребность в познании.
38. Методология – наука о методе, система наиболее общих принципов, положений и методов, составляющих основу для данной науки.
39. Мнемоника – система различных приёмов, облегчающих запоминаний. Модальность – характеристика ощущения, воспринимаемого анализаторами слуха, зрения, и т. п.
40. Монологическая речь – высказывание, объединенное одной сложной мыслью.
41. Мотив – (от латинского *movere* – приводить в движение, толкать), побуждения к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность человека и определяющих ее направленность.
42. Мышление – наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми образами.
43. Наблюдательность – свойство личности, проявляющееся как способность замечать в воспринимаемом малоизвестные, но существенные детали. Перцептивная система – совокупность анализаторов, обеспечивающих данный акт восприятия.
44. Направленность – совокупность устойчивых мотивов ориентирующих поведение и деятельность личности относительно независимо от конкретных условий.
45. Необихевиоризм – ряд направлений в психологии и социологии XX в., исходящих из принципов бихевиоризма, но пытающихся преодолеть его упрощенность и вводящих в схему «стимул – реакция» промежуточные переменные.
46. Нравственные чувства – переживания человека в его отношениях к другим и к обществу.
47. Обоняние – способность к ощущению запахов.
48. Общение – взаимодействие двух или более людей, состоящие в обмене информацией между ними познавательного или аффективно-оценочного характера.
49. Опосредование – познание с использованием вспомогательных средств. Понятие – форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений, выраженная словами или

группой слов. Проблемная ситуация – ситуация, в которой возникают задачи, связанные с интеллектуальной деятельностью.

50. Ощущения – простейшая форма психического отражения, обеспечивающая познание отдельных свойств и предметов.

51. Павлов И.П. Выдающийся Российский физиолог разработавший учение о высшей, нервной деятельности, сыгравшее значительную роль в становлении и развитии объективной психологии. Активность – свойство всего живого. Активность личности проявляется в ее сознательных, избирательных действиях.

52. Память – форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующим воспроизведении прошлого опыта.

53. Память механическая – память, основанная на повторении материала без его осмысления.

54. Память произвольная – запоминание без специальной установки.

55. Память произвольная – память, основанная на запоминании со специальной установкой.

56. Память смысловая – вид памяти, основанной на установлении в запоминаемом материале смысловых связей.

57. Поведение – процесс взаимодействия живых существ с окружающей средой, связанный с их внешней (двигательной) и внутренней (псих.) активностью.

58. Порог ощущений (абсолютный) – минимальная величина раздражителя, вызывающего едва заметное ощущение – нижней порог, максимальная величина раздражителя, еще вызывающего ощущения – верхний порог. Рецепторы – специализированные нервные окончания, преобразующие раздражения в нервное возбуждение.

59. Предметность восприятия – отнесение сведений, получаемых из внешнего мира, к объектам этого мира.

60. Проприоцептивные ощущения – ощущения, сигнализирующие о положении различных частей тела и по движении.

61. Психика – свойство высоко организованной материи, являющееся особой формой отражения субъекта объективной реальности.

62. Психопсихология – 1. Созданные З.Фрейдом и развитые его последователями методы лечения неврозов и психол. теория, основанная на изучении бессознательных псих. процессов, динамики побуждений, структуры личности. 2. Совокупность способов выявления в психотерапевтических целях особенностей переживаний и действий человека, обусловленных неосознаваемыми мотивами.

63. Психология – наука о закономерностях возникновения, развития и функционирования психики.
64. Р.Декарт – французский философ, физик и математик, представитель классического рационализма. Осн. соч. «Рассуждение о методе», «Метафизические размышления».
65. Речь – процесс общения людей посредством языка; часто рассматривается как особый вид деятельности.
66. Самооценка – оценка личностью самого себя.
67. Сенсорика – понятие, обобщающее ощущения и восприятия.
68. Сеченов И.М. Основоположник отечественной научной психологии, дал физиологическую трактовку психологических процессов.
69. Сознание – 1. Высшая, свойственная только человеку и связанная с речью форма обобщенного и целенаправленного отражения действительности. 2. Способность мыслить, рассуждать, свойство высшей нервной деятельности человека. 3. Состояние человека в здравом уме, твердой памяти, способность отдавать себе отчет в своих поступках, чувствах.
70. Социализация – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта.
71. Страсть – эмоциональное состояние повышенного напряжения, возникающее под влиянием различных причин: интересы, убеждения.
72. Стресс – состояние длительного и сильного психологического напряжения, связанного с эмоциональной перегрузкой.
73. Суждение – форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями; утверждение или отрицание чего-либо.
74. Творческое воображение – вид воображения, направленного на создание новых образов, составляющего основу творчества.
75. Творчество – деятельность человека по созданию новых оригинальных значимых ценностей.
76. Тревога – начальная стадия стресса, которая перестает в состояние некоторого страха перед трудностями.
77. Узнавание – проявление памяти как воспроизведение образа при повторном восприятии объекта.
78. Умозаключение – форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается определенный вывод.
79. Уровень притязаний – стремление человека к достижению целей той степени сложности, на которую он считает себя способным.
80. Условный рефлекс – временная связь, вырабатываемая путем сочетания условного и безусловного раздражителей.

81. Фрейдизм – учение, трактующее психику человека как сферу господства бессознательных сексуальных влечений к удовольствию, которые маскируясь проникают в сознание, постоянно угрожая единству «я»; определяют формирование личности, её поведение, становясь причиной неврозов.
82. Целостность восприятия – особенность восприятия, занимающаяся в отражении объектов в совокупности их свойств при непосредственном воздействии на органы чувств, целостность восприятия формируется в предметной деятельности.
83. Ценностные ориентации – система отношений личности к социальным и нравственным нормам общества.
84. Челпанов Г.И. Российский философ и психолог. Создатель 1-го в России института экспериментальной психологии. Автор неоднократно переиздававшихся учебников по психологии.
85. Чувствительность – способность реагировать на сравнительно слабые или незначительно отличающиеся друг от друга воздействия. Экстерорецептивные ощущения – сигнализирующие о различных характеристиках внешнего мира.
86. Чувство – психический процесс, который заключается в переживании в различной форме, это внутреннее отношение человека к тому, что происходит в его жизни, что он познает или делает.
87. Эйдетизм – зрительная память, долго сохраняющая яркий образ со всеми деталями воспринятого.
88. Эмоция – реакция человека и животного на воздействие внутренних и внешних раздражителей.
89. Эстетические чувства – чувства красоты, которые ярко проявляются при восприятии произведений искусства, явлений природы, событий общественной жизни.
90. Язык (в психологии) – система словесных знаков, опосредствующих психическую (прежде всего интеллектуальную) деятельность, а также средство общения, реализуемое в речи.

Учебное издание

Раиса Федоровна Ковтун

Пошаговое изучение гуманитарных дисциплин
(педагогика и психология)

Учебное пособие

Издательство «Библиотека А. Миллера» - 2023
454091 г. Челябинск, ул. Свободы 159

Объем 13,95 уч.-изд. л. 15,12 усл. печ. л.
Подписано в печать 01.10.2023
Тираж 100. Бумага офсетная.
Формат 60х90/16. Заказ № 441.

Отпечатано в типографии Южно-Уральского
государственного гуманитарно-педагогического университета
454080 г. Челябинск, проспект Ленина, 69.